



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Propuesta de innovación y mejoramiento de las estrategias de ingreso: una alternativa para abordar la relación teoría-práctica en el Curso introductorio de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU)

Arq. Facundo Julián M. VELÁZQUEZ

Directora: Prof. Dra. María Alejandra ZANGARA

Co-director: Arq. Gustavo E. PAGANI

Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Octubre de 2018.-

CONTENIDO

PARTE I: cuestiones formales	3
Diagnóstico	5
El ingreso	8
La experiencia semi-presencial	12
Justificación de la implementación de la propuesta de innovación educativa	14
Objetivos	15
PARTE II: marco conceptual	16
Universidad, política y sociedad	16
Universidad: docencia - investigación - extensión	21
Los nuevos sujetos del aprendizaje y los desafíos de la enseñanza	22
Modalidades de inclusión de TIC en Educación	27
Las aulas extendidas	28
El rol tutorial y las tutorías virtuales	30
Las disciplinas proyectuales y la relación teoría-práctica	33
La singularidad de la enseñanza y aprendizaje de la Arquitectura	34
El rol docente y el aprendizaje	37
“El maestro y el aprendiz” en el taller Arquitectura	37
La noción de intervención pedagógica	40
La noción de Innovación	41
PARTE III: La propuesta de intervención del TIF	43
Recursos	43
Descripción del entorno elegido: Padlet	44
Plan de trabajo (fases)	50
Cronograma de la intervención	56
PARTE IV: Conclusiones	57
Trabajos futuros	58
Bibliografía	59

PARTE I: cuestiones formales

- a) **Propuesta de innovación y mejoramiento de las estrategias de ingreso:**
una alternativa para abordar la relación teoría-práctica en el curso introductorio de la FAU
- b) **Alumno:** Arq. Facundo Julián M. VELÁZQUEZ
- c) **Directora:** Prof. Dra. María Alejandra ZANGARA
- d) **Co-director:** Arq. Gustavo E. PAGANI
- e) **Resumen**

La siguiente propuesta de intervención busca mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas proyectuales, en marco del curso introductorio de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNLP) como contexto de clase-taller.

La producción de conocimiento, en su dimensión didáctica, buscará integrar la reflexión teórica en espacios tutorados mediados por tecnologías virtuales con la práctica presencial del taller. En este ámbito, el desarrollo de la maqueta de estudio habrá de incorporar los saberes emergentes trabajados en la virtualidad por la misma dupla docente que conduce la praxis proyectual. Esta modalidad de aula extendida comprenderá en un mismo equipo (conformado por un docente diplomado y un estudiante-ayudante) tanto la reelaboración de los contenidos teóricos como su aplicación a la práctica del taller.

Si bien la FAU viene llevando adelante una experiencia de curso introductorio semipresencial¹, esta intervención se desarrolla para ser aplicada en el curso introductorio presencial que se dicta durante febrero y marzo en el inicio de cada ciclo lectivo. La propuesta, busca innovar en la alternancia diaria entre virtualidad y en encuentro presencial a través de la implementación de una red social virtual (Padlet) para complementar el trabajo áulico. Su desarrollo implica el uso de las TIC

¹ Ver el apartado “La experiencia semipresencial”, p.12 de este documento.

como herramientas a disposición de la experimentación y el aprendizaje. El aporte resultará en un mejor anclaje teórico al momento de la práctica del taller de arquitectura. En ese sentido la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) señala en su Cuadernillo curso introductorio 2017:

“la educación debe repensarse multiplicando y diversificando fuentes de aprendizaje, de conocimiento, integrando formas tradicionales con otras en constante transformación. El Siglo XXI nos obliga a reformular el proceso de enseñanza aprendizaje como integración de diversas estrategias en el mismo sistema educativo, abierto a experimentación e innovación a fin de potenciar nuestras capacidades”. (FAU, 2017:3)

Este trabajo recupera distintas miradas conceptuales, aportes críticos de colegas docentes que actualmente dictan el curso y la propia experiencia en ese ámbito, con el propósito de argumentar y enriquecer la reflexión dialógica, y con la meta pedagógico-didáctica de poder trascender la propia experiencia para atravesar y transversalizar las prácticas de taller.

Llevar adelante el presente proyecto TIF supone, al mismo tiempo, registrar y producir contenidos y actividades, con vistas a ser incorporados y compartidos en el uso de una plataforma web. En este sentido se vincula con el eje “Educación a distancia y nuevas tecnologías” en la enseñanza universitaria. Por otro lado se recuperan de “Innovación curricular” conceptualizaciones para describir las prácticas proyectuales, los “procesos de formación en la Universidad desde una dimensión pedagógico-didáctica”, considerando a los nuevos sujetos del aprendizaje propuestos por esta Especialización.

Si bien con usos académicos heterogéneos e incluso nulos, los ingresantes de la Universidad suelen ser jóvenes medianamente familiarizados con las tecnologías digitales, han crecido rodeados de las mismas y les resultan atractivas. Desconocer su potencial pedagógico es desconocer una parte desde la cual los jóvenes construyen el mundo. La innovación con TIC podría en este sentido resultar potente para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, al habilitar procesos ubicuos, por fuera de los anclajes de tiempo y espacio que marcan las aulas y resultan mucho más acordes a las modalidades de vida de los ingresantes. En esta línea, entendemos que para un joven que ingresa al ámbito universitario, asirse a cosas conocidas es una ayuda para sentirse más cómodo y para poder ir descifrando, con sus propios tiempos. Burbules habla del “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2009), refiriéndose a un aprendizaje en todas partes que es favorecido

por los dispositivos portátiles; entonces, hay entornos nuevos de aprendizaje que no se limitan a las instituciones educativas. Esto también cambia el por qué y el para qué se aprende: en el aprendizaje ubicuo es muy importante cómo se aprende, es un aprendizaje más social y se relaciona con las actividades del educando. La motivación también cambia, y se pasa de información fáctica a otra que le sirve para el pensamiento resolutivo y/o crítico.

f) Modalidad del TIF

Elaboración de un proyecto de innovación educativa: una alternativa para abordar la relación teoría-práctica en la enseñanza de arquitectura, desde el Curso introductorio presencial y proponiendo una modalidad de aula extendida mediante tutorías virtuales.

g) Proyecto

Diagnóstico

La relación entre la teoría y la práctica de taller, y su imbricación didáctica, ha sido tema de debate permanente en las diferentes escuelas y facultades que abordan la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Algunas experiencias pedagógicas han concebido una teoría incorporada al taller de diseño, no habiendo forma de tener una teoría escindida de la realidad y el contexto socio-económico, aún comprendiendo la diversidad de caminos ideológicos que pudieran abordar las distintas cátedras de arquitectura. Es en ese sentido el proyecto de arquitectura se constituye como proceso de integración y síntesis teórica.

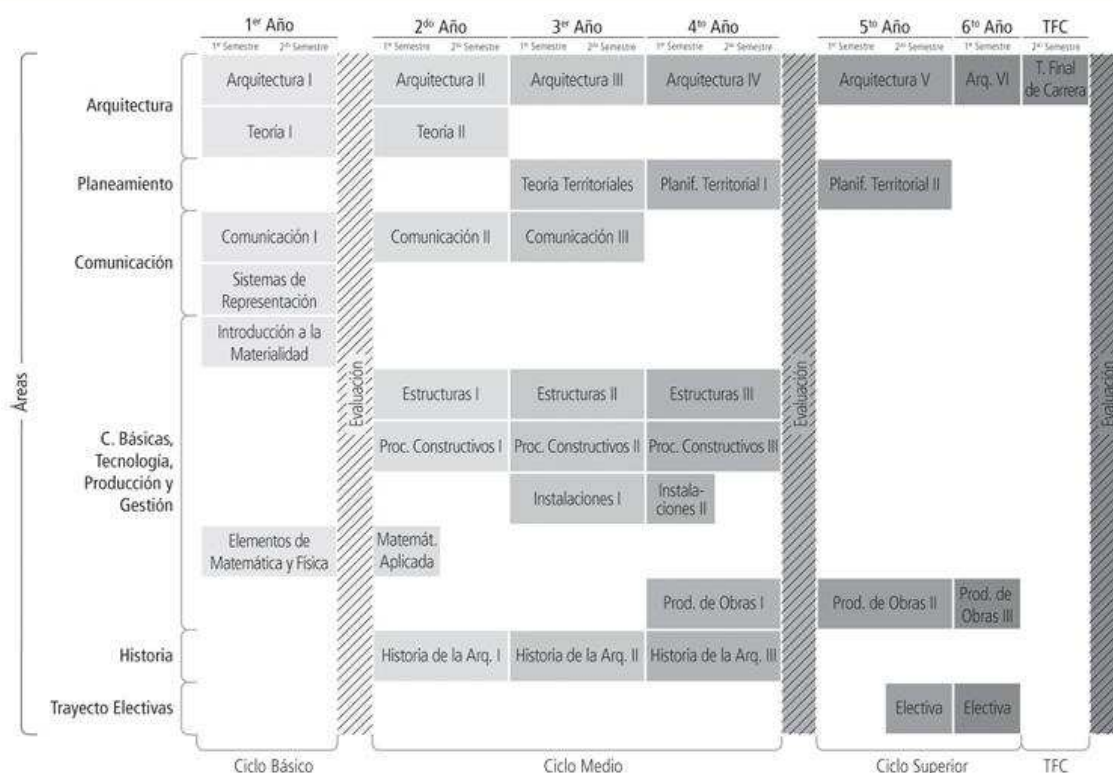
En la Facultad de Arquitectura de la UNLP se hace referencia al concepto de enseñanza y aprendizaje como experiencia académica en torno al desarrollo de los proyectos del taller de Arquitectura y, entonces, se entiende al estudiante como sujeto de aprendizaje intrínsecamente vinculado a su proyecto como objeto de construcción de conocimiento. Se considera al proyecto de Arquitectura como medio a partir del cual el estudiante construye su propio procedimiento metodológico, siempre único y personal, ligado a las intervenciones del docente y en el marco de la propuesta concreta del taller. Lejana en el tiempo de lo que ocurría con el rastreo

de las características y el valor pedagógico de las artes en el siglo XII -pero cercana en su concepción de igualar “la categoría de artesanos tanto a los intelectuales como a los otros oficios”-, la idea que la FAU parece tener sobre la educación se aproxima a la “de conocimientos, más habilidades profesionales específicas...” (Morandi, 1997:2).

Se concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje como una experiencia en el que el estudiante es considerado “como protagonista, como sujeto de aprendizaje, y no objeto de la enseñanza” (García, Morzilli y Pagani, 1999), en tanto debe tener una mirada siempre crítica de lo que construye como conocimiento. Entonces, la enseñanza y aprendizaje son entendidos en la medida que el estudiante logre asimilar conceptos durante el proceso que le permitan formular criterios espaciales y exponerlos a la mirada crítica de sus compañeros. Es por eso que esta propuesta, destinada al estudiante ingresante, busca aproximarse a procesos contextualizados en torno a una teoría fundada en el intercambio colaborativo y la participación.

En el contexto actual el Plan VI, correspondiente a la Carrera de Arquitectura de la FAU-UNLP, establece un Ciclo Básico (1º año) como una estructura troncal que contiene los áreas curriculares a desarrollar. La integración transversal entre materias es un desafío para la propia comunidad educativa. En torno a esta problemática, la facultad lleva a cabo desde el año 2012 Actividades de Formación Docente e Integración del Área de Arquitectura, dentro del Programa de Mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas experiencias han permitido abrir algunos debates y visibilizar las opiniones de los docentes en relación al Curso introductorio, tal como se señala en la reseña de la Jornada de Arquitectura realizada el 20 de mayo de 2013 en las consideraciones sobre el curso introductorio. Entre algunas consideraciones básicas referidas al tema, se planteó la necesidad de una formación específica (capacitación) del plantel docente abocado al Ciclo Básico de la carrera, y de una mayor integración entre las áreas temáticas.

PLAN DE ESTUDIO VI



Esquema de la Estructura curricular del Plan de Estudios VI.

Fuente: <https://www.fau.unlp.edu.ar> Consulta: 05/03/2018.

En la imagen se puede ver cómo el Ciclo Básico manifiesta esta condición por la cual la capacitación del docente de primer año pareciera merecer una formación específica respecto de los demás años, más aún si se lo piensa hacia el interior de los talleres verticales y su conformación. Resulta necesario recordar aquí, la experiencia de taller horizontal que funcionó durante los primeros años de la recuperación democrática, que unificaba en un mismo equipo docente las tareas de introducir al estudiante en el pensamiento y la práctica de la arquitectura.

El ingreso

Desde su creación en 1963, cuando dejó de pertenecer como Departamento a la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo comenzó un largo camino hacia su consolidación académica e institucional, impulsando la construcción de sus propias aulas junto con la renovación de los Concursos de Profesores. Con el tiempo se fueron alternando procesos de crecimiento académico con las intervenciones ‘de facto’ en la Universidad que caracterizaron los años más oscuros de nuestro país.

En 1984, ya con el retorno de la democracia, la Facultad inició el periodo de normalización que implicó volver a la idea de los Talleres Verticales, una gran transformación que se había dado durante en los años 60 y 70. En base a ese paradigma se retomó el ejercicio académico, impulsado por

“...ese motor de transformación donde había una enorme euforia democrática por la vuelta a la Facultad que se organizó en base a estas dos materias...” “Introducción al Pensamiento Arquitectónico” e “Introducción a la Práctica Arquitectónica”, palabras un poco más abarcativas que decir Teoría y Práctica, fueron las dos materias sobre las que se estructuró el curso durante los primeros años”. (Gentile, 2013:133).

No obstante ello, la gestión normalizadora² tomó la decisión de que primer año podía ser común, cómo se estructurarán otras facultades de arquitectura, con una cursada común para todos los estudiantes, para que luego -al ser promovidos a segundo año- si pudieran optar entre las distintas cátedras. A los pocos años esta modalidad se convierte en vertical de primero a sexto una vez regularizados los concursos de profesores. En ese período el curso de introducción se estructuró en dos ramas: Pensamiento Arquitectónico, una materia de trama compleja en la que los alumnos debían registrar y elaborar una serie de charlas de arquitectos, para presentar un informe de reelaboración personal. La otra materia, Práctica Arquitectónica, se alternaba en la semana en un espacio nuevo y determinado donde el objetivo era llevar adelante una experiencia de introducción a la disciplina universitaria que se justificaba en la presencia reglamentaria al margen de calidad de los trabajos resultantes. Durante algunos años se llevó a cabo bajo esta

² El Decano designado para la normalización de la FAU-UNLP, fue el Arq. Jorge Lombardi, quien habría de invitar al Arq. Tomás García para hacerse cargo del Curso de Introducción en el '85 y el '86. Hasta el concurso de profesores del año 1986, funcionó el taller de primer año con el Arq. Jorge Togneri acompañando al Arq. T. García en la experiencia de taller horizontal.

modalidad, rotando entre los profesores su conducción. Después lo asumió la Secretaría Académica en una propuesta de distinto enfoque que aún sigue vigente, experimentando pequeñas variaciones.

Actualmente, el ingreso a la carrera de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo se implementa como Curso introductorio desde el año 2002, a través de una propuesta pedagógica que se argumenta en objetivos, lineamientos, contenidos, temas, etc., y se encuentra plasmada en un cuadernillo para el uso docente, cuyos contenidos se disponen en versión digital para los estudiantes del ingreso. El mismo contiene el marco teórico conceptual del curso, cronogramas, lecturas y trabajos prácticos; se trata de 100 páginas producidas por el Área Editorial de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo UNLP y el Programa curso introductorio y vinculación con el ciclo básico, coordinado por el arquitecto Jorge Prieto.

En términos concretos, el curso introductorio se constituye como un espacio académico único donde la composición temática, teórica y práctica busca dar cuenta de la heterogeneidad del saber arquitectónico, produciendo conocimientos diversos e intentando alejarse de visiones y actitudes reductibles. Integrado al Ciclo Inicial de carrera de Arquitectura UNLP (Plan de Estudios VI³, recupera los objetivos generales del mismo: dar una concepción global de la Arquitectura como carrera e introducir al estudiante a la disciplina arquitectónica en sí misma. Si bien el Curso no es evaluable en términos selectivos permite diagnosticar actitudes y aptitudes en el comienzo del estudio universitario, evitando sistemas eliminatorios que obstaculicen el ingreso a los interesados. En los últimos años se ha registrado un ingreso promedio de 1200 estudiantes, siendo condición para su aprobación la entrega final de los trabajos prácticos (Maqueta del proyecto “espacio recorrible”, tal como se expresa textualmente en la consigna del trabajo práctico y el registro gráfico de la misma) y una asistencia superior al 80 %. Una vez finalizado el Curso introductorio se habrá producido (teniendo en cuenta la inscripción inicial) un desgranamiento que supera en ocasiones el 20%. Esto, sin duda, ha de representar una preocupación en términos de las políticas de ingreso y permanencia que lleva adelante la FAU y por ende la UNLP.

³ Disponible en http://www.fau.unlp.edu.ar/shared_resource/pdf/html/plan6_res282.pdf
Consulta: noviembre de 2017

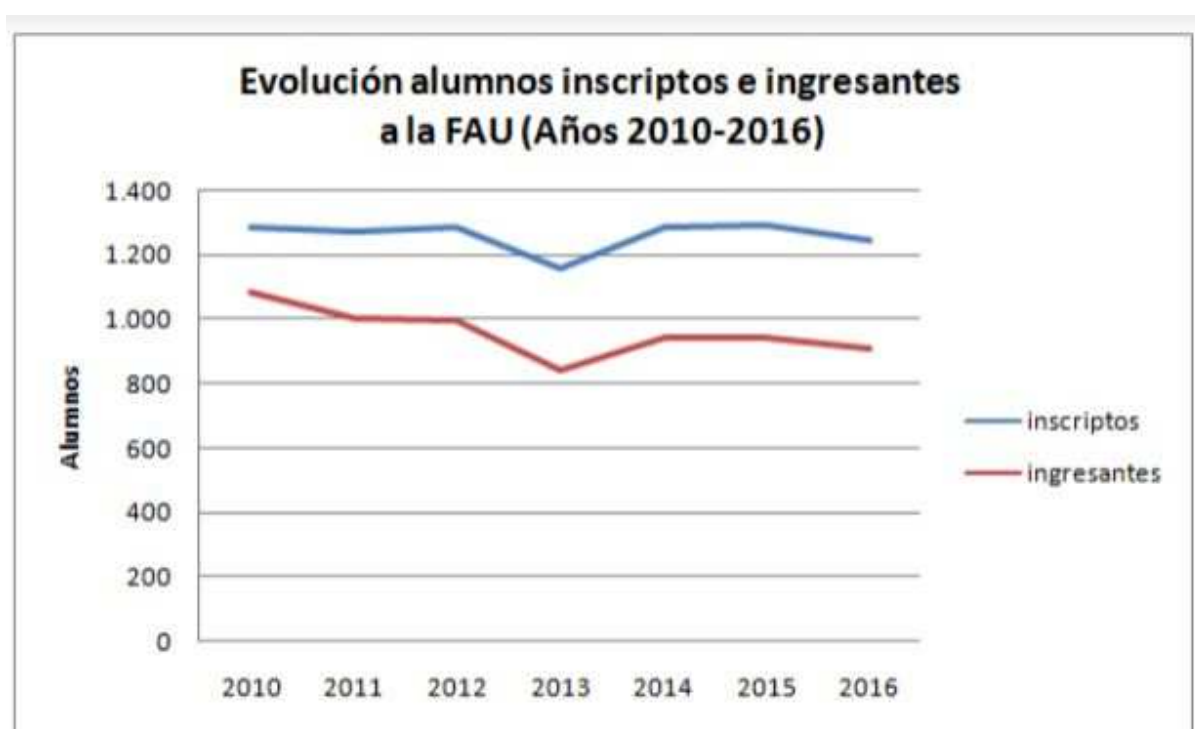


Gráfico de elaboración propia en base a datos del Anuario Estadístico 2017 UNLP: Indicadores Comparados.

En el gráfico se puede ver que la brecha entre los inscriptos y los que finalmente ingresan a la FAU parece ser una constante. Aunque representa un desgranamiento del cercano al 20% si se lo considera en conjunto con 1er año (Ciclo Básico), la deserción habrá de ser considerada en términos de las políticas de retención y permanencia de los estudiantes de la UNLP.

En este sentido, proyectando al ingreso en el Ciclo Básico, continúa resultando una problemática aguda el desgranamiento de estudiantes durante el primer año de la carrera. Aún cuando esto se debe a múltiples causas, muchos colegas coinciden en que la masividad de los ingresantes, no favorece su arraigo en la institución. Incluso las prácticas de enseñanza se ven condicionadas en este aspecto dado que el seguimiento del proyecto demanda tiempos de trabajo personalizado en el taller. Por otro lado los estudiantes se ven condicionados por una carga horaria que les puede resultar difícil de sostener durante todo un ciclo lectivo. Esto se suma a la presión que el propio Plan VI ejerce como estructura curricular. Este contexto en el aula representa un factor determinante en las relaciones en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para la implementación del curso introductorio se conforma un plantel docente de 36 Ayudantes Diplomados, cada uno a cargo de una comisión de trabajo, distribuidos en dos turnos y acompañados de igual cantidad de ayudantes-estudiantes, desempeñando diversas actividades frente a igual cantidad de inscriptos por turno. Durante cuatro semanas, de lunes a viernes de 8 a 12 hs ó de 17 a 21 hs, el Curso introductorio se desarrolla a través de los siguientes Campos Temáticos o Módulos: Espacio y Percepción, El Espacio Arquitectónico, La Materialidad y El Espacio Urbano⁴. Cada semana y su correspondiente campo temático se instrumenta a través de tres coordinadores JTPs que articulan con seis Ayudantes Diplomados cada uno por turno. Al finalizar el curso doce (12) JTP, uno por cada uno de los doce (12) Talleres Verticales de Arquitectura, habrá llevado adelante la Propuesta Pedagógica garantizando de este modo la representación de la totalidad de las miradas de disciplina arquitectónica en el marco de la FAU. La reelaboración de estas clases teóricas normalmente se lleva a cabo como introducción de la clase práctica (momento áulico). Su reflexión individual o en grupo busca articular la teoría, resultando de dispar asimilación por parte de los estudiantes. Los tiempos de reflexión teórica se agotan ante la necesidad de abordar la práctica del proyecto.

La jornada académica consta de una primera parte Teórica (1 hora aprox.) a cargo de los Profesores correspondientes a las materias que componen el Ciclo Inicial: Arquitectura, Teoría de la Arquitectura e Introducción a la Materialidad, Comunicación y Sistema de Representación, y Matemáticas. Se conforman, entre dos o tres equipos docentes, ‘sesiones’ compartidas en torno a un mismo tema. A continuación se desarrolla la segunda parte de la clase con la práctica de Taller (3 horas). En este espacio se lleva adelante el proceso proyectual que arrojará como resultado una maqueta de estudio y los registros gráficos de la misma. Al inicio de la clase se llevan adelante unidades didácticas en base a lecturas o cuestionarios vinculados a la temática de la clase teórica. También se desarrollan esquicios colectivos que apuntan (en el intercambio) a incorporar alternativas para la conceptualización (es en estos espacios donde se espera que se de la articulación a través de la tutoría virtual propuesta).

⁴ Debe aclararse que, aunque los últimos ingresos venían siendo dictados bajo esta misma estructura de 4 semanas-módulos, el último curso introductorio 2017 se dictó en tres módulos-semanas, siendo suprimido el Módulo del Espacio Urbano. Años anteriores también supo ser reemplazado por el módulo de “Representación de la Arquitectura”

En estas condiciones el curso introductorio (de modalidad presencial) intenta acompañar al ingresante en la conformación de un corpus teórico propio, junto con su singular modo instrumentación metodológica. Es importante el proceso que lleva adelante el estudiante y no los resultados. El proyecto en su devenir constituye la noción de espacio y/o pensamiento arquitectónico. Es de interés que desde sus primeras propuestas intuitivas, el estudiante comprenda cuál es el o los espacios logrados y cómo se caracterizan, cuáles han sido las operaciones que ha realizado para concretarlos, y proporcionar el marco teórico de su proceder a partir de la propia experimentación. La articulación de la relación teoría-práctica, es el mayor desafío en el curso introductorio.

La experiencia semi-presencial

Si bien esta propuesta busca innovar con la implementación de un aula extendida mediante tutorías virtuales en el curso introductorio presencial, existen en nuestra Facultad antecedentes en estos entornos. La Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP y la FAU (área Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías) vienen difundiendo propuestas de interés en temas vinculados a Educación Superior y Tecnologías e implementado en el pre-grado el curso introductorio semi-presencial desde septiembre de 2004. Fue creado con el fin de abordar las experiencias de educación no presencial de esta universidad, ofreciendo a los docentes instancias de capacitación, asesoramiento en la transformación de sus propuestas educativas, y generando modelos que permitan elaborar propuestas de calidad en esta modalidad, ajustadas a nuestra realidad.

En la planificación y elaboración de la experiencia en la Facultad de Arquitectura se trabajó con los docentes en una propuesta de enseñanza mediada con la utilización del entorno virtual de aprendizaje AulasWeb, que se ofrece en el marco del programa arriba mencionado. Se abordó la formación de tutores, la elaboración de la propuesta, el diseño y producción de materiales específicos, y la planificación de instancias de evaluación de la metodología, a través de encuestas y entrevistas a los alumnos y docentes. Se diseñaron también actividades específicas para trabajar a distancia como: lectura, análisis e interpretación de textos referidos a la temática pertinente.

En este marco de trabajo ha comenzado a implementarse el curso introductorio semi-presencial. El mismo se produce a lo largo de los meses de octubre y noviembre mientras finaliza su escuela secundaria, previo al ingreso presencial que habrá de comenzar en febrero. El estudiante de este curso tiene contacto en la virtualidad con sus tutores docentes, mientras se desarrollan los tres primeros módulos (en simultáneo con la finalización de la escuela secundaria). El último módulo se desarrolla durante la última semana del curso introductorio regular (presencial), donde el estudiante se acopla a la dinámica del taller.

La propuesta pedagógica y los contenidos didácticos corresponden con los del curso presencial, pero claro, la diferencia sustancial está dada en la práctica de taller llevada a los tiempos de la virtualidad. El desarrollo de la maqueta se da a través del intercambio de imágenes del proceso de construcción, y el tutor interviene las mismas en el sentido de aclarar, señalar y reforzar conceptos. Estos y otros contenidos serán compartidos e intercambiados con sus compañeros en foros de discusión. Recién llegado el mes de diciembre se realiza el primer contacto presencial con el estudiante. De los quince alumnos que iniciaron el ciclo semi-presencial llegan a aprobar esta instancia un 30%. Es también el momento de trabajar por primera vez con la maqueta como materia, en la práctica presencial del taller de proyecto. De aquí en adelante al ingresante le resta acoplarse hacia el último módulo del curso introductorio regular. Llega así para transitar el módulo-semana 4 (hacia fines de febrero) intentando integrarse a una grupo de compañeros que llevan tres semanas interactuando a diario en el curso presencial y con un proyecto de maqueta que ha discontinuado durante dos meses. Estas condiciones significan sin dudas una dificultad para el aspirante en esta modalidad, que sufre un proceso de introducción que lo impulsa a resguardarse en su producción individual en su legítima preocupación por aprobar el ciclo.

Justificación de la implementación de la propuesta de innovación educativa

La intervención a desarrollar en este TIF consiste en una estrategia de formación semi-presencial. Busca innovar en las prácticas de análisis, reflexión en los procesos proyectuales. Dada la experiencia del curso introductorio presencial, la disponibilidad de la plataformas virtuales libres y dado que los jóvenes ingresantes tienen natural afinidad a vincularse desde la virtualidad; implementar una tutoría semi-presencial, constituye una innovación en tanto aproxima a quienes participan a producir conocimiento en una experiencia compartida a diario.

La innovación propuesta consiste en introducir una instancia de aula extendida al curso introductorio presencial. Los encuentros virtuales han de sumarse a los presenciales en esta instancia y en ello el acompañamiento tutorial habrá de contribuir a mejorar el anclaje teórico.

Si bien, como se ha aclarado anteriormente, existen antecedentes de modalidad semi-presencial del ingreso, la innovación propuesta busca introducir una alternancia y complementación con un aula extendida (con tutoría virtual) al curso introductorio presencial (durante febrero/marzo), persiguiendo a su vez, objetivos innovadores: la interacción y producción colectiva mediada por tecnología, y la necesidad por parte del equipo docente de reflexionar sobre las temáticas, en especial la articulación teoría-práctica que caracteriza a las disciplinas proyectuales.

Se propone llevar al espacio del taller, el empleo de los recursos didácticos que brinda hoy la tecnología. Aquí, la inmediatez en la referencia conceptual evita procesos de escaso sustento teórico, y permite el afianzamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al emplear TIC, se establecería otro canal para estrechar el vínculo entre docentes que se han incorporado a la cultura desde lo analógico y estudiantes formados netamente en la era digital. El ideal estaría dado por combinar, simultáneamente, el “fortalecimiento de las competencias cognitivas (formación teórica básica) y la formación de actitudes (creatividad, interés, solidaridad, compromiso)” (Pérez Lindo, 2010:51).

Objetivos

Objetivo general del proyecto de intervención:

Desarrollar una modalidad de ingreso (curso introductorio de la FAU) con aula extendida mediante tutorías, para mejorar la articulación de la teoría con la práctica (enseñanza y aprendizaje).

Objetivos específicos:

- Lograr, por intermedio de las tutorías, mayor proximidad e intercambio entre docentes y alumnos y entre los propios estudiantes.
- Brindar herramientas a los estudiantes para que accedan a diversidad de materiales y espacios web, relacionados con los contenidos abordados.
- Promover la participación y el intercambio entre pares, implementando una red social virtual (Padlet).
- Buscar otros modos válidos de conceptualización más cercanos a los hábitos de comunicación del estudiante.

PARTE II: marco conceptual

Universidad, política y sociedad

El rol de las universidades no puede abordarse sin considerar procesos sociales y políticos de carácter más amplios, que le van a dar fundamento y dirección. “La ciencia, el derecho y una manera de organizar el poder han sido los pilares del mundo moderno. Esta estupenda ingeniería social precedió a la organización económica del capitalismo, aunque hoy acompaña, con una “fidelidad” asombrosa, sus cada vez más fuertes y frecuentes crisis que presagian no ser meramente locales”, tal como afirma Norma Giarraca en un artículo publicado por *Página/12* en 2011.

Nuestro país, Argentina, no escapa a estos contextos internacionales: desde las Grandes Guerras y el período de catástrofes entre ambas, los vaivenes económicos y su relación con gobiernos más o menos progresistas y el enfrentamiento capitalismo-socialismo durante casi toda la segunda mitad del siglo, serán signos distintivos. Ya sobre el fin de siglo, no es menor la desarticulación de los Estados de Bienestar y el surgimiento de políticas neoliberales que modificaron los modos de producción (desde las cadenas fordistas al modelo toyotista) en cuanto a definir qué conocimientos son “útiles” y quiénes son legitimados para transmitirlos; tampoco es ajena la relación con la construcción de conocimiento y la orientación de la formación hacia las demandas de profesionales del mercado.

El trasfondo político de la relación entre la generación conocimiento, Estado y mercado pone en manifiesto la dualidad de modelos antagónicos: liberal/economicista vs. democrático. Al respecto, en términos concretos, la idea economicista, comprendida en procesos neoliberales, describe la Universidad como un engranaje más de la industria del mercado y al graduado, en definitiva, como un producto fabricado⁵. Contrariamente el modelo democrático le cede a la Universidad

⁵ “Cuanto menor sea el costo por egresado, mayor es la optimización de recursos que se hace (rentabilidad); entiende que la función de la Universidad es lanzar al mercado profesionales individualistas; la calidad se mide por la semejanza entre los requerimientos del mercado y el perfil del egresado. Entonces, este modelo sostiene que son las leyes del mercado las que tienen que orientar la educación, porque serán los empresarios quienes luego se encarguen de suministrar empleo. La “mano invisible del mercado”, la oferta y la demanda de egresados en las distintas áreas, deben jugar libres en la determinación del límite de ingreso. Respecto de la investigación y la capacitación, consideran que los conocimientos deben ser “prestados” (esto es, generados por

la formación de cuadros profesionales poseedores del “saber” aprehendido al colectivo social. Por ello, el sentido democrático del conocimiento resulta inconcebible si no se parte de comprender los vínculos entre el trabajo y el saber.

Según lo que se viene planteando, el debate acerca del rol de la Universidad no puede entenderse sino como expresión de la crisis de la modernidad, con el fin de los grandes relatos que prometían que la ciencia y la razón, con su ilusión de progreso universal, nos llevarían naturalmente a un futuro mejor. Crisis que se hace evidente con las enfermedades, hambrunas y conflictos de principio de siglo XX, pero que termina haciéndose innegable con el estallido de la Segunda Guerra Mundial y la explosión de la bomba atómica. Todo eso que prometía la Ciencia, se hace pedazos. De la mano, la relación saber/poder que se había erigido en los libros y las instituciones educativas, también comienzan a ser cuestionadas. En tal sentido Giarracca interpreta que una parte de la comunidad científica es consciente del contexto sociopolítico en la definición de la producción y utilización del conocimiento:

“Los científicos del mundo, conscientes de estas crisis epistemológicas y societales, se reunieron en 1999 para repasar su papel en estos mundos en transiciones. (...) La discusión se centra en la responsabilidad de la ciencia y en la necesidad de un debate amplio, riguroso y más allá de los miembros de la comunidad científica, acerca de la producción y utilización del conocimiento” (Giarracca, 2011).

El contexto político y social es el que marca las directrices de gestión acerca del rumbo de la Universidad, qué se debe investigar, para quiénes y cómo. Los proyectos de investigación y de extensión dan cuenta de esto. Esto lleva a reflexionar acerca del rol de los intelectuales en la construcción de hegemonía. Antes que nada, y simplificando mucho la noción, entendemos por hegemonía al consenso que se construye en un momento de una determinada sociedad y que constituye un proceso de dirección cultural, ideológica y política de un sector social sobre otros. Para que un grupo pueda constituirse como “hegemónico”, necesita alguna suerte de alianza con el resto de la sociedad. Y de eso se encargan los “intelectuales orgánicos”; de la atracción que sus propios representantes logran entre las otras capas de intelectuales, reproduciendo el monopolio intelectual de la clase dirigente. Según esta concepción, Gramsci señala para distintos momentos,

terceros, usualmente las empresas) e incorporados a las currículas sin valoraciones. Generar conocimientos, es entendido como gasto.” (Martin, 2002)

distintas instituciones que han cumplido ese rol: la Iglesia, las escuelas, la prensa, las “tradiciones burguesas” que en la vida cotidiana, “internalizan los valores de la cultura dominante, gracias a la labor de los intelectuales y de instituciones propias de la sociedad civil”. En este sentido, los docentes constituyen la fracción más homogénea y numerosa de los intelectuales. Entonces, Walter Mignolo en una entrevista hecha por Javier Lorca para *Página/12* en 2014 se pregunta preguntarse acerca del papel que tiene la Universidad en esta construcción de hegemonía “colonialista” y cuál es el rol intelectual del docente universitario en un doble sentido: respecto de los estudiantes que forma y en relación con su propia inserción (y las condiciones para mantenerse como tal) dentro del sistema universitario. En palabras de Gramsci, en qué medida la Universidad y los docentes permiten conferir universalidad a sus intereses “estratégicos”, que tienden a expandirse hacia otros grupos sociales, dando lugar así a la capacidad “dirigente” de la clase que se sitúa en condiciones de constituirse en “hegemónica”. Para no anclarse en una mirada en la que solo se ve la reproducción del sistema, sino también en sus resistencias, es interesante recuperar una cita de Hobsbawn para pensar en procesos de contra-hegemonía: en la década del '70 “las ex colonias recién independizadas que proliferaron en los años sesenta insistieron en tener sus propias instituciones de enseñanza superior como símbolo de independencia...” (Hobsbawn, 1998:300).

La Universidad no solo transmite conocimientos, elegidos por una clase hegemónica como universalmente válidos para todos, prosigue Hobsbawn sino que interioriza relaciones sociales objetivas, a través de las prácticas que promueve. Dice Bourdieu: “Las estructuras de la vida social (objetiva) se incorporan en los sujetos a través del proceso de la experiencia (constructivo) la que conforma un *habitus* acorde con las particulares configuraciones estructurales que influyen la trayectoria vital de cada sujeto”. Estos *habitus* los entiende como “sistema de disposiciones durables y transferibles, de estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes” y se ponen en juego en un determinado campo o “estructura social externa que también va a jugar dentro de las elecciones de lo necesario que sostendrá el sujeto”. Y, finalmente, dentro de cada campo, el entramado entre el capital social, cultural y simbólico será lo que posicione a los sujetos en relación con los otros sujetos. Desde este aporte de

Bourdieu, se interroga: ¿qué papel juegan los docentes dentro de las Universidades en relación con el habitus? En esta dirección se refiere Mignolo: “Es difícil pensar hoy que la dirigencia universitaria en cualquier parte del mundo se proponga descolonizar el saber. Estos proyectos provienen del cuerpo profesoral y estudiantil, no de la administración” (Lorca, 2014).

Pecourt confirma esta mirada

“...se puede decir, siguiendo a Bourdieu, que la posición del intelectual en el espacio social es muy contradictoria. Aunque son parte del grupo dominante, compartiendo intereses y proyectos de futuro con ellos, se mantienen subordinados a los mundos del dinero y la política. Por esta razón, Bourdieu define a los poseedores de capital cultural como la “fracción dominada de la clase dominante”. Insertados en esta ambigua posición social, los intelectuales legitiman el orden social establecido mediante la producción de sistemas de clasificación. Todas estas variedades de conocimiento, los estilos de pensamiento mediante los cuales damos sentido al mundo, interiorizados por la mayoría, trabajarán a favor de los intereses de una minoría selecta, reproduciendo sus formas y maneras de entender el mundo.” (Pecourt, 2007:24-30)

En la misma dirección Freire propone cambiar una educación bancaria, de mera transmisión, transferencia o extensión, entendida a partir de un docente que sabe a un alumno símil a una “tabla rasa” por otra configurada sobre la palabra generadora, el diálogo, el intercambio, las retroalimentaciones, es el único camino hacia una educación liberadora, transformadora, que lleve a la humanización del hombre y, por ende, del docente que tiene la compleja, provisoria y controvertida tarea de enseñar.

Quedan expresadas en reflexiones anteriores las relaciones entre la expansión económica que propició el Estado de Bienestar y la consecuente apertura de la Universidad a grupos sociales para quienes el ingreso supo estar vedado por motivos económicos, pero también de status social (Hobswan, 1998:300). Como consecuencia de esto mismo, “una inevitable tensión entre estas masas de estudiantes mayoritariamente de primera generación que de repente invadían las universidades y unas instituciones que no estaban ni física, ni organizativa ni intelectualmente preparadas para esta afluencia”. Cuestión que se vuelve central y que está por debajo de las discusiones acerca de los modelos de Universidad.

Durante este “corto siglo XX”, las instituciones universitarias se fueron poblando (en mayor o menor medida, o al menos dando ingreso a, según la

modalidad de cada país, en términos de educación gratuita) de grupos y clases antes excluidos del sistema de formación superior, lo cual modificó el acceso al conocimiento pero, sobre todo, posicionó a los grupos juveniles, al nuclearlos en instituciones, como actores que discutían el orden dado de la sociedad y, por ende, el mundo adulto.⁶ A su vez, promovían el debate acerca de quiénes merecían incorporarse al sistema educativo superior y el papel del Estado en los lineamientos (y financiación) sobre el ingreso, la investigación, etc. Vinculado con esto se puede reflexionar sobre la relación entre Universidad y las necesidades del mercado y el empleo y las determinaciones sobre qué enseñar:

“...el desempleo y el crecimiento de la macroeconomía, asociados retóricamente a la incapacidad de la educación de formar “sujetos empleables”, ocultaba la responsabilidad de una política económica y social que condujo a la mayor catástrofe del siglo XX. La legislación educativa de los noventa estableció mecanismos de subordinación directa del sistema educativo a los intereses empresariales (...) a la vez, se introdujo la lógica empresarial al interior del sistema educativo” (Imén, 2009).

Esta cuestión también se relaciona con los modelos de universidad antes propuestos.

Pensar en términos de condiciones sociales remite, nuevamente, a la historia del corto siglo XX y los vaivenes en los cuales la Universidad se ha erigido en mayor o menor medida, con referentes en el rol de intelectuales orgánicos. No se puede dejar de lado, la incidencia de la Universidad en la definición del estatuto científico de ciertas problemáticas, en su visibilización, pero es imprescindible entenderla en el marco de contextos sociales y políticos más amplios y, a su vez, desde las consecuencias sociales y culturales de la incorporación y legitimación de nuevos actores, como motor de cambio.

“La intervención pública de los intelectuales requiere de determinadas condiciones sociales (aquellas que dan lugar a la aparición de un poder intelectual independiente del poder propiamente político) como la construcción de campos culturales autónomos y la creación de instituciones u organizaciones intermedias, situadas entre el ámbito de la cultura y la política, que faciliten la visibilidad y la influencia de los productores culturales en el mundo de la política” (Pecourt, 2007:41-42).

⁶ El Banco Mundial dijo en 1996 que “la educación es más importante que nunca para lograr el desarrollo económico y la reducción de la pobreza”. Si la educación se convierte en factor causal del desarrollo, la consecuencia del razonamiento nos llevaría a que tanto el subdesarrollo como la desigualdad galopante serían un subproducto... de la educación”. En Imén (2009).

Ahora bien, hoy la realidad de la Universidad permite preguntarse en un sentido más amplio que la propia institución y es extensible hacia qué modelo de país se piensa. Al respecto a partir de 2003 el gobierno que asumió ensayó otro modelo: No está en discusión la relevancia de la relación entre ‘educación’ y ‘mundo del trabajo’, pero esa asociación lleva a preguntarse, una y otra vez, acerca de qué educación se piensa, para qué modelo de trabajo y de trabajador, en el marco de qué sociedad se pretende.

Resulta entonces inevitable preguntarse por el rol de la Universidad en la coyuntura actual:

“La Universidad debe realizar una apuesta muy fuerte a la investigación científico-técnica aplicada, de manera de integrarlos en un marco de intereses más solidarios. Resaltan que los criterios científicos, técnicos y críticos no podrán pensarse si no se dan condiciones presupuestarias autónomas de la institución universitaria, siendo el Estado el responsable de las mismas. Asimismo, sostienen que en el marco de las actuales condiciones del saber y conocimiento, como elementos esenciales que dinamizan los efectos de la revolución científico- técnica, los fondos que se destinan a educación constituyen por sí una inversión esencial, en vistas de potenciar la formación de profesionales con capacidad innovadora y en condiciones de desarrollar una investigación aplicada” (Martin, 2002).

Este modelo se prioriza vinculado a la demanda propia de la sociedad, y en el colectivo de nación y región al que pertenece, en oposición a la idea de lo que el mercado internacional pretenda.

Se convive hoy, en el caso de la Universidad Nacional de La Plata, con la cuestión presente en la aceptación de la CONEAU como organismo de acreditación creado en los 90 por exigencia del Banco Mundial. Junto con la ley de Educación Superior, saben delinear las carreras para el mercado. Si bien esto se encuentra presente en “el estado de la cosa”, aún se exhiben resistencias y debates en torno al papel de la CONEAU y la autonomía de la universidad. Este es un debate que habrá que dar en torno al rol que las Universidades jueguen en escenarios futuros.

Universidad: docencia - investigación - extensión

El ejercicio de la actividad docente dentro del ámbito universitario se establece en la relación dialéctica que se traba con el estudiante, en el desarrollo y la construcción del conocimiento, entendido como un proceso metodológico

específico de cada disciplina. En este aspecto el aporte docente no es otro sino el de incentivar al estudiante a desarrollar un pensamiento crítico e independiente, propio del ser universitario. Será objetivo a alcanzar de la esta tarea, desde el ámbito universitario, promover la autodeterminación del alumno como individuo partícipe de los colectivos que requieren de semejante compromiso

En sintonía con estas definiciones se entiende que no hay otra manera de abordar las prácticas de enseñanza sino es desde una “posición investigativa”. Los enseñantes se convierten en estudiosos de lo que uno hace (reflexión). Las herramientas de la enseñanza son reconocidas como instrumentos propios de la investigación: observaciones, registros, entrevistas, análisis de documentos, con triangulación. No hay dogmas, no hay respuestas finales, no hay enfoques únicos, no hay una sola respuesta. María Teresa Alcalá se refiere al respecto:

“El incremento de conocimiento deviene de la investigación intencional y sistemática de los docentes acerca de su propio contexto de trabajo, de las prácticas y experiencias construidas en el aula y en la institución” (Alcalá: 2007:7)

Dicho de otro modo y de manera taxativa, no existe docencia sin investigación y la investigación universitaria carece de sentido si no se traslada a la docencia. En términos más formales, la investigación concebida como producción de avances en el conocimiento disciplinar o interdisciplinar, la circulación de sus resultandos y la formación de recursos humanos; como así también el desarrollo de innovaciones y aplicaciones tecnológicas.

Completando el circuito de la excelencia académica, la extensión académica habrá de vincularse a la transferencia de las prácticas al campo de la educación superior en términos de inserción productiva de saberes.

Los nuevos sujetos del aprendizaje y los desafíos de la enseñanza

Marc Prensky introdujo los términos: “nativos digitales” e “inmigrantes digitales” (Prensky, 2007). Los nativos son personas que nacieron en la era de la tecnología digital, por lo que se supone que al estar rodeados de las mismas, están familiarizados con las mismas y tienen un buen manejo de ellas. En otras palabras,

los jóvenes se moverían “como peces en el agua” en las tecnologías. Y, los docentes, perteneciendo al segundo grupo:

“resulta evidente que nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores. Además, no es un hábito coyuntural sino que está llamado a prolongarse en el tiempo, que no se interrumpe sino que se acrecienta, de modo que su destreza en el manejo y utilización de la tecnología es superior a la de sus profesores y educadores.” (Prensky, 2007).

A partir de esto, sostiene que los jóvenes de hoy no pueden aprender como los jóvenes de ayer, porque son diferentes sus cerebros y su cultura“. Y, por si fuera poco, agrega:

“los Inmigrantes Digitales no parecen valorar suficientemente las habilidades que los Nativos Digitales han adquirido y perfeccionado año tras año a través de interacción y práctica, y prefieren moverse dentro de lo que les es conocido en virtud de su forma de aprender -que es también la forma en que los enseñaron a ellos”. (Prensky, 2007).

Entre las objeciones se encuentra que, por un lado, los jóvenes no siempre saben cómo utilizar las tecnologías y en la mayoría de los casos lo hacen de manera superficial (Martin y Vestfrid, 2016). Por otro, muchos docentes han desarrollado esa capacidad empujados por el avance mismo de las tecnologías de comunicación.

Más allá de las discusiones anteriores, lo cierto es que las tecnologías llegaron para quedarse. Por ejemplo, y sobre los teléfonos móviles, es posible señalar que

“representan el paso desde una sociedad en red en la que predominaban los medios masivos de comunicación y sus formatos hacia otra caracterizada por la existencia de tecnologías más personalizadas. En este sentido, se entiende que los jóvenes hallan en la comunicación móvil una forma ideal de expresión y reafirmación sobre la que se apoyan muchas de las dimensiones que caracterizan a las culturas juveniles urbanas”. (Martin, 2009:1)

De estas apreciaciones se puede discutir la amplitud de esta brecha, sí se debe reconocer que las cosas han cambiado desde que los docentes se formaron cuando estudiantes, por lo que la relación entre educación y sociedad de conocimiento constituye el punto de partida de esta reflexión. El estudiante de hoy

se inicia en dos oficios al ingresar a la facultad: el de la práctica proyectual, pero antes en el de estudiante universitario. La concientización acerca de su rol, necesariamente crítico, es lo que se busca incentivar:

“...cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que estos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción” (Schön, 1998:45-46).

Considerando estos nuevos sujetos del aprendizaje -con una brecha generacional dada por los dispositivos de información y comunicación respecto de docentes-, será pertinente y necesario innovar a partir de la implementación de dichos recursos para reforzar un campo didáctico particular, el de la arquitectura como disciplina proyectual. Se intentará encontrar “otros modos” de apropiación de la teoría planteando como propósito el poder justificar por parte de los estudiantes las decisiones de proyecto con argumentos en algún grado primario de formalización.

Por ello, esta intervención propone estrechar el vínculo entre estos docentes que se han incorporado a la cultura desde lo analógico y estos estudiantes formados netamente en la era digital. De esta manera la propuesta, al integrar también espacios de encuentro y discusión, atiende a la necesidad de generar ámbitos de diálogo en la articulación entre la Enseñanza Media y la Universidad. El uso de las TIC puede favorecer el punto de contacto, la zona de negociación, y resolver el estímulo que las nuevas generaciones demandan. En ese sentido proponer la inclusión de tutorías a cargo de los docentes diplomados y de estudiantes avanzados, desarrollando sus prácticas pre-profesionales, aproxima generacionalmente la relación docente-estudiante y habilita un ámbito de mediación entre Enseñanza Media y la vida universitaria: las conocidas tutorías entre iguales consistentes en el entrenamiento especializado de un estudiante que, bajo la supervisión de un profesor, presta ayuda individualizada a su par (Martínez y Briones, 2007). En este sentido la FAU menciona entre los objetivos del curso introductorio:

“Nuevos modelos de intercambio y tecnologías abren el juego y nos invitan a repensar cómo nos comunicamos, cómo aprendemos y cómo compartimos recursos de todo tipo. Uno puede ver como los saberes y experiencia del cuerpo de profesores con su participación, son un recurso de

suma importancia, que ha nutrido al curso en toda su extensión, y como se generan formas de creación entre pares que proponen nuevos roles participativos, formando una constelación de recursos que debe ser activamente protegida y gestionada por el bien común” (FAU, 2017:5)

Quienes han crecido en un mundo bombardeado de imágenes podrán con agrado visualizar un video, un espectáculo artístico o deportivo, etc.; una consigna que parta desde ese lugar -pero que se dirija o se transforme en una respuesta lógica o analítica- completará el círculo. Según datos oficiales relevados por el programa Aprender Conectados, es casi total la penetración de las tecnologías digitales entre los estudiantes del nivel medio de nuestro país, más aún en Provincia de Buenos Aires, ámbito del que provienen la mayoría de los ingresantes a la FAU⁷.

A su vez, se debe tener en cuenta que

“la incursión de un estudiante universitario en un campo disciplinar, aquel que eligió para formarse y desarrollar su vida profesional, es tomada por algunos especialistas como la inmersión de un inmigrante en una cultura nueva, distinta a la nativa, con nuevos valores y normas de comportamiento,

⁷ Para cuantificar estos hábitos vinculados a la tenencia y utilización de TIC por parte de los jóvenes ingresantes al sistema superior, tomamos como referencia las estadísticas que se relevaron con el operativo Aprender 2016#. El mismo relevó todas las jurisdicciones del territorio nacional y a todos los estudiantes que asisten al último año de la escuela secundaria, sea 5° o 6° año según la provincia y modalidad (según los datos, 387.044 casos). Sobre los usos generales de Internet, el 12.69% no tiene acceso a computadora ni celular en el hogar; el 2.38% declara solo uso para actividades vinculadas al estudio; el 70.78% indica tanto usos para actividades vinculadas al estudio como recreativas; mientras que el 14.14% de los casos manifiesta utilizarlo sólo para actividades recreativas. No encontramos grandes diferencias al restringirlo a Buenos Aires.

En lo referido a la relación entre estas tecnologías y la educación, 21.04% expresó que aprendía más “siempre o casi siempre” empleando TIC; el 41.17% que “a veces” le permitían aprender más; 21.54% que “nunca o casi nunca”, mientras que un 16.24% dijo que “no correspondía”. Sobre la relación las TIC y “hacer más entretenida la escuela”, el 25.04 indicó que “siempre o casi siempre”, el 36.10% marcó “a veces”, el 21.78 optó por “nunca” mientras que 17.8% indicó que “no correspondía”; los datos son relativamente similares al considerar solo los bonaerenses.

En cuanto a la tenencia de teléfono celular, el 87.45% dice tener uno y un 37.5% señaló tener un Smartphone. Al tener en cuenta sólo la provincia de Buenos Aires, ámbito del que provienen mayormente los ingresantes a la FAU, 85.95% tiene teléfono celular y 42.03% smartphone. Por su parte, un 69.73% dijo tener netbook o notebook; un 60.41% computadora de escritorio, y un 35.32% cuenta con tablet. Sobre el acceso a múltiples equipos en el hogar (ya sea computadora, tablet o netbook), el 33.32% dijo tener al menos uno de los tres; el 55.90% señaló tener dos o más mientras que un 10.78% dijo no disponer de ninguno. Los datos son relativamente estables si consideramos solo la provincia de Buenos Aires: el 66.94% posee netbook o notebook; 65.63% computadora de escritorio, y 40.54 % dispone de tablet. Como consecuencia, aumentan los datos de equipamiento múltiple en el hogar. en cuanto a la conectividad, el 79.47% de los estudiantes bonaerenses manifestó contar con acceso a Internet, en tanto que a nivel nacional el índice resultó del 72.36%.

Por último, sobre la frecuencia de uso de tecnologías en el tiempo libre para actividades vinculadas a la escuela, el 71.66% dijo hacerlo al menos una vez a la semana; el 13.04% indicó usarla al menos una vez al mes o al año y el 13.87% dijo no utilizar nunca o casi nunca las tecnologías en su tiempo libre para tareas escolares. Tampoco hay grandes variaciones en la Provincia. Fuente: Ministerio de Educación de la Nación (2016) Sistema Abierto de Consulta: APRENDER 2016. En línea: <http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/binarg/RpWebEngine.exe/Portal?lang=esp>. Fecha de consulta: 10/01/2018

con nuevas reglas de interacción y producción, cuestiones todas de las que es necesario apropiarse para lograr ser un miembro de esa cultura” (Giménez, 2011:8).

De esta manera, se trata que el estudiante logre entrar en ese discurso, desde la construcción de sus propias proyecciones, entendiéndolo estimulado por las imágenes que se le ofrece y motivado por las nuevas búsquedas.

Giménez se refiere al pasaje del nivel Secundario a la Universidad en un estudio realizado en Francia, y destaca cómo la modalidad en línea permitiría respetar las distintas dimensiones de tiempo, que no son iguales para todos ni responden a una única o misma secuenciación:

- el tiempo del *extrañamiento*, en el cual el alumno entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas ‘rompen’ el mundo que acaba de dejar, que le es ciertamente familiar.
- el tiempo de *aprendizaje*, en el cual el alumno se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de resocialización con las reglas del nuevo nivel y de la institución específica a la que ingresó y;
- el tiempo de *afiliación*, en el que el estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas. La afiliación describe el proceso por el cual un sujeto es protagonista de una conversión que se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas.

En definitiva, se trata de sujetos ampliamente familiarizados con los dispositivos tecnológicos que están iniciando un camino nuevo en cuanto a conocimientos disciplinares (el conocimiento, lo proyectual) pero también en torno a sus vínculos con los demás (el entorno de la Universidad, con sus propias reglas y códigos).

Modalidades de inclusión de TIC en Educación

Por estas características descritas, los nuevos escenarios con alta disposición tecnológica y los usos que los jóvenes y no tan jóvenes hacen de los mismos para su vida cotidiana, el aprendizaje mediado por tecnología, en especial el que se puede llevar adelante a través de dispositivos móviles, se vuelve un recurso para tener en cuenta en Educación. En primer lugar, es posible acompañar, enriquecer y potenciar los aprendizajes, mediante la incorporación de distintos lenguajes y sus posibilidades de ubicuidad en cuanto a lo académico; pero también favorecen aspectos vinculares, lo que resulta central para un estudiante que ingresa en la lógica de la universidad y tiene, como tarea adicional, que estrechar relaciones con ese nuevo universo que es la Universidad.

Es preciso definir también qué es un entorno virtual de aprendizaje: se trata de “un espacio de encuentro comunicacional interactivo, en el cual se proporcionan diferentes herramientas que facilitan una comunicación flexible y dinámica y permiten el acceso a la información” (Ingrassia y Gimenez, 2009). En otras palabras, permiten establecer un entorno para las interacciones humanas y que favorece la cooperación entre sujetos. Entre otras ventajas, a diferencia del aula presencial, no tiene las mismas limitaciones físicas ni temporales; por lo que permiten intercambios asincrónicos o sincrónicos, de manera permanente y en cualquier momento y lugar que se cuente con conexión.

Existen distintas modalidades para articular Educación y TIC: la docencia presencial con tareas basadas en el uso de las TIC; la docencia totalmente virtual y la docencia de tipo híbrido / mixta que combina lo presencial y lo virtual. La docencia presencial que incluye tareas con tecnología supone que los estudiantes deben conectarse a internet para ciertas actividades de enseñanza y aprendizaje ancladas en las actividades presenciales, tales como buscar bibliografía, información; consultar bases de datos, enciclopedias, material multimedia, etc. Para el caso de la docencia totalmente virtual, o educación a distancia, todas las tareas se llevan adelante en un entorno virtual, a través del correo electrónico, los foros, los chat, el trabajo colaborativo, etc. En los casos de propuestas de tipo mixto, también llamado *blended learning*, se combinan la realización de algunas tareas de aprendizaje en

las instancias presenciales con otras actividades que se realizan fuera del aula presencial, lo que habilita estar en otro lugar pero también en otro momento (ubicuidad y asincronicidad), y utiliza los mismos recursos que la educación a distancia pero como complemento de la clase " cara a cara".

Esta propuesta alienta la incorporación de tecnologías según una modalidad mixta, en el que el dispositivo virtual complementa los espacios presenciales. En este último caso, que es el que se propone esta intervención para el TIF, se denominan aulas extendidas.

Las aulas extendidas

El aula aumentada, extendida

“es un entorno virtual complementario del espacio presencial que se articula con la propuesta de enseñanza y de aprendizaje y tiene como objetivo acompañar y potenciar estos dos procesos. La incorporación de este tipo de espacios y procedimientos permiten dinamizar y potenciar las propuestas iniciadas en el espacio del aula presencial pudiendo convertirse en terreno fértil para continuar las discusiones que se allí se inician, o bien puede constituirse en un espacio para proponer lecturas y armar grupos de discusión, o puede servir para compartir distintos materiales multimedia, o bien para proponer itinerarios diversos de lecturas, etc.” (Ingrassia y Giménez, 2009).

En estos entornos, es posible gestionar la asignatura (publicar informaciones básicas, noticias, calendario, etc.); compartir material (recursos bibliográficos, incluidos materiales multimediales y enlaces externos, etc.) y generar la interacción (contestar emails, foros de consultas, de debate, espacios de trabajo grupal, trabajo colaborativo con wikis, etc.).

Para que se generen verdaderas comunidades de aprendizaje virtual, se deben considerar tres dimensiones:

- Aspectos tecnológicos: tener manejo del uso de las herramientas y recursos tecnológicos del aula y la comprensión de cómo aplicarlos de manera tal que resulte productivo en el contexto del aula (virtual y presencial)
- Relativos al contenido de la asignatura: hace referencia al conocimiento del docente respecto a los contenidos de su materia.

- Aspectos pedagógicos: se encuentran ligados a las decisiones que toma el docente sobre los propósitos generales del curso, sus objetivos, el contenido a enseñar, los materiales didácticos de que dispone y que puede compartir con los estudiantes, las estrategias pedagógicas, la planificación general, etc.

Por todo ello, será necesario desarrollar previamente habilidades tecnológicas de aquellos quienes estén a cargo, definir el propósito de uso de los entornos virtuales en relación con las necesidades a cubrir, definir la disponibilidad de tiempo para llevar adelante la tarea, y la articulación de lo virtual con el desarrollo general de la práctica de taller.

Según Barberá y Badía

“el contexto virtual se compone de una constelación dinámica de variables que se interrelacionan de tal manera que en un momento concreto el énfasis de la relación puede estar por ejemplo, en la comunicación estudiante-docente, mientras que en la secuencia educativa siguiente el énfasis puede estar en la relación que establece el alumno con los materiales de estudio, y en la posterior, la relación que tiene el profesor con la tecnología que incorpora para facilitar el aprendizaje” (Barberá y Badía, 2005:90).

Los entornos virtuales de aprendizaje facilitan las interacciones asincrónicas o en tiempo diferido, pero con ciertas advertencias:

“El alumnado presencial de educación superior, generalmente, comparte unos espacios (aulas) y unos tiempos (horarios y sesiones de clase) que le son familiares porque ya reconoce las condiciones que influyen en el desarrollo de los procesos educativos formales. El uso de determinadas TIC de las aulas virtuales puede fragmentar el espacio educativo, en el caso de la utilización de tecnologías sincrónicas que conectan a personas en espacios diversos, y puede crear discontinuidades en el tiempo y los ritmos educativos, en el caso de la utilización de tecnologías asincrónicas que conectan a personas en momentos temporales diferentes. Un estudiante competente debe aprender a gestionar bien estos cambios e identificar qué aspectos pueden afectar a su proceso formativo, así como aprovecharse de los elementos que pueden influir positivamente en este proceso y minimizar aquellas otras cuestiones que pueden entorpecer su aprendizaje.” (Barberá y Badía, 2005:3).

Un segundo punto se relaciona con las ventajas de poder comunicarse en la distancia. Mercedes Martín aclara que

“habitualmente al hablar de “distancia” nos referimos a un enfoque relacionado con la geografía física pero, que dicho concepto incluye distancias en tiempos históricos (por ejemplo en la diversidad de desarrollo en diversas regiones); sociales, educativas, culturales y “psicológicas” (...) buenas propuestas educativas ayudarán a minimizar estas brechas” (Martín, 2015:3).

La implementación de estos ámbitos virtuales favorecería la creación de “Entornos Personales de Aprendizaje” (PLE). Se trata de un

“conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. Es decir, que el entorno personal de aprendizaje incluye tanto aquello que una persona consulta para informarse, las relaciones que establece con dicha información y entre esa información y otras que consulta, así como las personas que le sirven de referencia, las conexiones entre dichas personas y él mismo, y las relaciones entre dichas personas y otros que a la larga pueden resultarle de interés; y, por supuesto, los mecanismos que le sirven para reelaborar la información y reconstruirla como conocimiento, tanto en la fase de reflexión y recreación individual, como en la fase en la que se ayuda de la reflexión de otros para dicha reconstrucción”. (Adell Segura y Castañeda, 2010:7)

De esta manera, con la intervención propuesta se lograría involucrar a los estudiantes ingresantes en un universo como la Universidad desde sus relaciones, reconociendo y aprovechando sus otros saberes y relaciones, en todo momento y lugar y a través de dispositivos ya conocidos y de uso cotidiano.

El rol tutorial y las tutorías virtuales

Martínez y Briones recuerdan que, desde sus orígenes, la función tutorial en la Universidad se vincula con una

“función eminentemente educativa, definida como una función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo al estudiante en su proceso de personalización del aprendizaje en sentido holístico e integral y el desarrollo de las competencias tanto a nivel personal como profesional”. (Martínez y Briones, 2007:82)

En este sentido, menciona las tutorías individualizadas, las tutorías grupales, las tutorías entre pares y de asignatura. A partir de eso, concluye que la tutoría, en sentido general engloba una concepción de

“relación de ayuda” (Giordani cit. Lobato, 1997); ayudar es el acto de promover en una persona un cambio constructivo en el comportamiento, ayudar a descubrir nuevos aspectos y nuevas posibilidades en sí mismo, estimular el uso de sus propios recursos y hacer posible un mayor grado de control personal en la actividad a desarrollar. Por tanto, la relación de ayuda consiste en la promoción del proceso de aprendizaje andamiado por la relación interpersonal; una relación, en definitiva, educativa”. (Martínez y Briones, 2007:82)

Mercedes Martín describe entre las funciones del rol tutorial “motivar, encauzar, proponer un ritmo, acompañar y evaluar procesos, responder, atender, dar soporte, seguir, ayudar a focalizar en el contenido, orientar con respecto a los materiales y las actividades propuestas, diseñar, etc.” (Martín, 2015:61). Sin embargo, mientras que en las relaciones cara a cara prima la sincronía espacio-temporal y se requiere de una relación de cierta confianza mutua entre tutor y estudiante, este rol se complejiza al darse en un entorno virtual, en donde

“estos aspectos más pedagógicos se alternan con otros de índole más administrativa u organizativa, muchas veces referidos con hacer de puente entre los coordinadores y los estudiantes o sus dificultades, de acceso al entorno y / o aula virtual, certificaciones, consultas, etc.”. (Martín, 2015:61).

Todas estas funciones del tutor o profesor virtual se pueden agrupar en dos grandes líneas: funciones sociales y funciones académicas.

En cuanto a la función social, podemos englobar acciones para conocer y vigorizar el acompañamiento de los estudiantes que ingresan, en su relación con pares y equipo docente, modos de estar en la Universidad, fomentar el sentido de pertenencia, estimular su participación, motivarlos, etc. Esta escucha o diagnóstico podría contemplar posibles situaciones de deserción, para intentar evitarlas.

La función académica, en tanto, se sostiene sobre lo disciplinar / curricular, en nuestro caso la especificidad de las disciplinas proyectuales, buscando generar mayor reflexión sobre las mismas y estimulando la producción de conocimiento individual y grupal desde un desarrollo de la capacidad crítica e independencia del estudiante.

Un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje es

“un ambiente digital, un nuevo espacio social en continua emergencia, expansión y construcción. Su forma de representación adquiere materialidad digital, on-line o física tangible, es un espacio para la acción e interrelación entre personas que modifica las actividades sociales y humanas. En estos ambientes digitales las condiciones necesarias en el aprendizaje, se transforman. Este proceso se debe a que las tecnologías digitales están generando nuevas percepciones y oportunidades en los múltiples ámbitos de las relaciones sociales, y con ello, en la dinámica de la vida cotidiana, planteando por ello, un reto constante de redefinición a las propuestas educativas en todos los niveles y en varias escalas” (Sadaba y Olaizola, 2017).

Para llevar adelante esto, es necesario que los docentes desarrollen ciertas habilidades específicas, además de las propias de las disciplinas.

Barberá y Badía se preguntan por la competencia de la enseñanza en aulas virtuales e indican que dependen de:

“a) la experiencia en el uso de los medios informáticos, que influye en el desarrollo de habilidades instrumentales y específicas necesarias para la docencia; b) el grado de familiaridad que se tenga con la enseñanza virtual; c) la flexibilidad desarrollada en el proceso docente, y d) la práctica en la dinámica participativa y de facilitación del aprendizaje” (Barberá y Badía, 2004).

Por su parte, Sangrá (2002), recuerda que siempre en el proceso de enseñanza y aprendizaje hay tres elementos a considerar:

- el estudiante, en términos del análisis de sus necesidades y de sus características específicas (edad, nivel educativo previo, estatus social, disponibilidad de tiempo para el estudio, etc.) como elementos condicionantes para definir cualquier modelo de educación a distancia mediado por alguna tecnología.
- el docente, con un papel fundamental en la relación con el estudiante, propiciando (o no) el "diálogo".
- los recursos que se ponen a disposición de los estudiantes para el aprendizaje, que facilitan (o no) la interacción.

Finalmente, sostiene que “el reto de la educación a distancia debiera ser el mismo que el reto de la educación presencial: incrementar el nivel de calidad de la formación universitaria que se está ofreciendo a nuestros ciudadanos, a la vez que

promover la investigación necesaria para seguir mejorando”. Para ello, Sangrá propone:

- a) Promover la accesibilidad
- b) Contribuir a la consecución de un sistema educativo mucho más personalizado
- c) Aumentar la flexibilidad de los sistemas de estudio
- d) Materiales y entornos o contextos significativamente más interactivos
- e) Equilibrar la personalización con la cooperación
- f) La búsqueda de la calidad

Las disciplinas proyectuales y la relación teoría-práctica

La articulación teoría-práctica en la relación de enseñanza y aprendizaje de disciplinas proyectuales constituye una singularidad a considerar. Para que ese proceso productivo por parte del estudiante tenga lugar, es necesario establecer un corpus teórico pertinente, compartido y claro; un espacio para desarrollar el pensamiento crítico-analítico cuyo cuerpo de conocimiento resulta ser el proyecto de arquitectura. Esta relación de intercambio construye, progresivamente en su transcurrir, procesos metodológicos, y consolida la instrumentación del trabajo proyectual.

La práctica de proyecto admite diferentes mecánicas como pueden ser la explorativa, investigativa, analítica, entre otras, partiendo de la autonomía del estudiante en las decisiones, críticas y contramarchas que se suceden tanto en el proceso como en el mismo proyecto. A su vez, la teoría se consolida en la argumentación como emergente de la experimentación, la creatividad y la rigurosidad en el devenir propositivo, contemplando el proyecto como prefiguración de algo aun sin conocer (Fisch, Pagani y Etulain, 2018).

El proyecto es ante todo un producto cultural, una producción intelectual. Es el objeto de conocimiento de arquitectura concebida como una disciplina abierta, rizomática, atenta a la creatividad pero condicionada en su instrumentación, sea

material o teórica. De ahí que si el tema es la vivienda, las infraestructuras o la ciudad, será una contingencia más del proyecto. En la práctica de la enseñanza de la arquitectura, en su modalidad de taller, se pone en valor el proceso del proyecto como herramienta de construcción del pensamiento disciplinar. La propia crítica del proyecto cumple en sí mismo la condición de tutelar la enseñanza y aprendizaje en la formación del “arquitecto proyectista”.

La singularidad de la enseñanza y aprendizaje de la Arquitectura

En el campo de la arquitectura, como en otras disciplinas del diseño, se conjugan las percepciones sobre la actitud de los propios docentes y el conocimiento profesional, “como un modelo incrustado institucionalmente en el currículum y en los convenios entre el mundo de la investigación y el de la práctica” (Schön, 1998:21). Más allá de las discusiones sobre la flexibilidad del currículo para incorporar contenidos o estrategias,

“no deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica, independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica”. (Schön, 1998:25-26).

Para que ello sea posible es necesario establecer un corpus teórico pertinente, compartido y claro; un espacio para desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo como objetivo ulterior del proceso. Esta relación de intercambio es posible solamente a partir del dominio de lo metodológico y de la técnica de trabajo de la propia especialidad de la disciplina arquitectónica. No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero se puede guiarlo:

“El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo “diga”, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver”. (Schön, 1998:29).

En otras palabras: la arquitectura no se enseña, se aprende. Resulta necesaria una formación “objetiva”, sobre la cual poder basar las decisiones acerca de la elección de un camino propio frente a proyectos encuadrables quizás, según lo

que Schön denomina arte profesional en los que “los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas” (Schön, 1998:33).

En este escenario el docente-profesional aparece como guía de las ideas de los estudiantes, profundizando en su oficio docente, en tanto conocedor de los recursos metodológico-proyectuales a transferir a los procesos de cada proyecto/estudiante. Este “saber” no le es propio y le pertenece a cada uno de los estudiantes que transitaron su proyecto como un proceso de construcción bidireccional (biunívoca) del conocimiento. La relación dialógica docente-estudiante resulta sinérgica.

En lo que hace a la experiencia del curso introductorio en el taller, el proyecto de la maqueta busca seguir el tránsito natural entre las ideas formuladas y los términos espaciales, poniendo especial cuidado en que la misma no se convierta en un objeto terminado en sí mismo, sino que, por el contrario su carácter experimental la haga fácilmente modificable (FAU, 2017:6). Este es el escenario de la “tutoría presencial, en la cual el vínculo se establece “cara a cara”, en una sincronía espacio-temporal, la confianza mutua entre tutor y estudiante es condición de posibilidad del encuentro, siendo fundamental la acogida y la escucha” (Martínez y Briones, 2007).

La relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje, “no sería una relación de causalidad sino de dependencia ontológica (se espera que...). El concepto de enseñanza depende del concepto de aprendizaje pero no siempre de una pretendida enseñanza se sigue un determinado aprendizaje” (Caamaño, 2010:6-8).

Y agrega:

“El aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se produce dentro de cada uno. La enseñanza, por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más; no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un solo individuo. (...) El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo. (...) Hay, aquí, dos clases radicalmente diferentes de fenómenos”. (Caamaño, 2010:6-8).

Una idea similar es presentada por Barco citando la propuesta de Fenstermacher:

“...Uno de los mayores logros de la enseñanza es la adquisición por parte del estudiante de aquellas reglas, procedimientos y habilidades, de la condición de estudiante que caen dentro de la esfera de la acción del profesor... ...el aprendizaje es una consecuencia directa de la actividad de estudiar y no de la enseñanza...” (Barco, 1992:10)

El proyecto es una gestación del estudiante dado a partir de su propia experimentación. En tanto, el docente, acompaña este proceso en la comprensión, reflexionando acerca del mismo proceso con el estudiante. El ensayo y error, y la crítica constructiva son centrales en esta práctica. El estudiante propone a partir de operaciones conceptuales referidas a la noción de espacio. Relaciones planimétricas y volumétricas destinadas a un usuario definido. Los conceptos de proporción y modulación son recursos empleados para hablar del proyecto. En tanto, la intervención del docente está vinculada con interrogar la esencia de la idea del proyecto. En coincidencia con lo planteado Schön manifiesta:

“Podemos hacer referencia, por ejemplo, a las secuencias de las operaciones y los procedimientos que ejecutamos; a los indicios que observamos y a las reglas que seguimos; o a los valores, estrategias y supuestos que constituyen nuestras «teorías» de la acción. (...) Aun así, independientemente del lenguaje que utilicemos, nuestras descripciones del conocimiento en la acción son siempre construcciones. Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales; los cuales, al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados.” (Schön, 1998:35-36).

Al fin y al cabo toda práctica buscará llegar a un nivel aceptable de concreción en lo propositivo, desde lo teórico pero también en su instancia material; que exceda la mera condición de obra construible para ser una experiencia enriquecedora para la vida del usuario: “En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ” (Schön, 1998:35-36).

El rol docente y el aprendizaje

Todo conocimiento debe empezar en la relación directa del individuo con el ambiente, donde encuentra la oportunidad de esclarecer y estudiar la complejidad de esta relación y sus estados funcionales emergentes. Dicho de otro modo, el aprendizaje es el resultado de la exposición directa ante situaciones que permitan que los estudiantes se comprometan, pongan toda su atención en la acción y que, desde ese hacer, puedan proponer ámbitos de reflexión. Implica, en si mismo, la relación directa del individuo con el medio, poniendo a prueba la creatividad de una manera no tan estructurada sobre la base de ciertos valores: descubrimiento, adquisición y construcción de nuevos conocimientos, habilidades y saberes. Estas vivencias desarrolladas de manera sostenida, conducen a aprendizajes altamente duraderos y significativos desde de la negación de todo axioma fijo o esquemático. Pueden verificarse en la realidad como una cosa factible, a partir de la experimentación misma que obliga a reconocerse como matriz en la conformación de las ideas.

Por ello, debemos concebir la clase en un primer lugar desde la especificidad de la práctica misma y en el modo en el cual se articula conocimiento; y comprendida también en un ámbito de tensiones y conflictos. Así, la clase, como ámbito de una construcción sociocultural compleja, está entrelazada físicamente a la materialidad propia que la comprende. Preparar la clase implicará organizar ese ámbito en un esquema prefigurado de equipamientos y movimientos en virtud de lo que el docente plantee para la práctica. En ella se establecen las relaciones de comunicación, se desarrolla bajo las lógicas jerárquicas académicas y se ritualiza en las prácticas. Existen posiciones instituidas que se explican desde las particularidades de cada disciplina. Los lugares son destinados del mismo modo en que se asumen roles y se definen las actividades.

“El maestro y el aprendiz” en el taller Arquitectura

El taller de arquitectura de la FAU- UNLP propone una noción del “hacer” arquitectura que se encuentra entre los niveles de formación “objetiva” y la práctica.

Por un lado, los aspectos de esta formación “objetiva” están basados en caracteres de tipo general:

- El conocimiento de la realidad espacial-arquitectónica
- La colaboración en la formación de una teoría general para la interpretación de esa realidad.
- El desarrollo del conocimiento de la arquitectura desde una mirada crítica-teórica.

Mientras que la práctica del taller se asienta, desde el punto de vista de su contenido conceptual, sobre tres aspectos esenciales que pueden o no ser tratados en un sólo y único trabajo de taller:

1. Epistemológico: comprensión de la disciplina arquitectónica en sí, de su devenir y de sus variaciones internas. Comprensión de la ubicación de la disciplina arquitectónica dentro del campo de las actividades intelectuales y/o productivas. Comprensión de la realidad y los límites de la práctica arquitectónica y de práctica de los arquitectos.
2. Información, debate y formación acerca de los temas esenciales para poder afrontar los contenidos sociales de la realidad.
3. Prácticas propiamente dichas en términos de propuesta (proyecto).

A esta altura, resulta más que útil retomar las reflexiones que sobre el practicum y el rol del tutor realiza Schön:

“Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia. (...) El trabajo del practicum se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los estudiantes, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de ‘aprendizaje experiencial’. Y hacen todas estas cosas bajo la dirección de un práctico veterano: el maestro de un taller, un médico supervisor o un instructor de casos, por ejemplo. De vez en cuando, estos individuos pueden enseñar en un sentido convencional, transmitiendo información, defendiendo teorías o describiendo ejemplos de la práctica. No obstante, suelen trabajar

más como tutores cuyas principales actividades son demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar” (Schön, 1998:45-46).

El trabajo de taller tiene como eje pedagógico la integración progresiva de una unidad-taller de trabajo. Esto es, la asunción consciente de los roles por parte de cada uno de los componentes de esa unidad (estudiantes y docentes).

El estudiante propone ensayando operaciones referidas a la noción de espacio. Instrumenta sus prácticas incorporando conceptos de proporción y dimensión, entre otros innumerables aspectos contingentes. La tarea a desarrollar por los docentes (aceptando desde el inicio que son relaciones bilaterales entre docentes y estudiantes) se da por intercambio e integración de los distintos temas / problemas planteados.

“Veremos que los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. Los tutores darán énfasis a las zonas indeterminadas de la práctica y a las conversaciones reflexivas con los componentes de una situación (...) Estos practicums son reflexivos en tanto que persiguen ayudar a los estudiantes a saber cómo llegar a ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción. Son reflexivos, como veremos, también en el sentido de que dependen para su efectividad de un diálogo reflexivo y recíproco entre el tutor y el alumno” (Schön, 1998:45-46).

PARTE III: la intervención y la innovación pedagógicas

La noción de intervención pedagógica

Partiendo de una indagación inmediata de los significados del término intervención se encuentran pertinentes, entre otras acepciones del diccionario de la Real Academia Española⁸, las siguientes definiciones:

- 10. intr. Tomar parte en un asunto.
- 11. intr. Dicho de una persona: Interponer su autoridad.
- 12. intr. Interceder o mediar por alguien.
- 13. intr. Interponerse entre dos o más que riñen.
- 14. intr. Sobrevenir, ocurrir, acontecer.

En dirección concreta sobre lo que interesa como objeto de este trabajo, se señala como Intervención: Interceder, mediar, interesarse, jugar, etc.

Conceptualmente se profundiza en la noción de *modus operandi* de Pierre Bourdieu, en sus trabajos de relacionados con la temática. La intervención se concibe como proceso dado entre los estudiantes y el conocimiento, es decir, trabaja para que el otro se apropie de ese conocimiento. En la intervención el docente intercede, media y pone en juego las prácticas de la enseñanza. La intervención dispone el objeto de estudio para que otros lo aprehendan, asumiendo la profesionalidad docente que implica suspender las respuestas y abrir las preguntas, trabajando con temporalidades, con un antes y un después. Se interviene sobre lo instituido, entrando en procesos alternativos. En todo el emergente se vuelve instituido.

En el en el caso de la clase taller la relación pedagógica es uno a uno: un docente y un estudiante trabajan en torno al proyecto como objeto de conocimiento. Dadas estas circunstancias, una buena intervención se concibe cuando la transmisión de la información (para que el otro se la apropie) se interrumpe para lograr dar espacio a la reflexión. Tener una opinión constituida a través de las mejores condiciones para que el “aprendiendo” consagre su propio criterio.

⁸ En línea: <http://dle.rae.es/?id=LxRmruS>. Fecha de acceso: 10/1/2018

Intervenir en las prácticas de la enseñanza plantea considerar distintas inteligencias para que el aprendizaje resulte emancipatorio para el estudiante (Rancière, 2007). La idea de “dictar” o “dar” clases, con la idea que el profesor da una conferencia para un número importante de asistentes (50, 100, 150 estudiantes) donde el conocimiento se imparte y aprehende según se den las condiciones de elocuencia del docente y de asimilación de los estudiantes (como acepción de instrucción y replica del conocimiento acrítico) es reemplazada por otros determinantes como: desarrollar, coordinar, plantear la clase. En definitiva “hacerse cargo de la clase”, como instrumento para que los estudiantes trabajen poniendo la producción al servicio de los conocimientos pero en función de sus potencialidades relativas. No se trata de un “estudiante genérico” sino de uno individualizado.

La noción de Innovación

Por su parte, en principio se debe comprender que *toda intervención* en las prácticas de la enseñanza *constituye*, en sí mismo, *una innovación*. Toda vez que se modifican nuestras prácticas se está innovando, dado que se instrumentan en base a detectar aspectos a mejorar, que pueden potenciar los procesos de aprendizaje. Dicho esto, una vez que se innova, nunca se deja de innovar puesto que no se agotan las oportunidades de intervenir en este sentido.

Resulta apropiado en este aspecto citar a María Teresa Alcalá:

“... una innovación es innovación en tanto y en cuanto parte de la revisión reflexiva de las concepciones y relaciones mencionadas. La revisión reflexiva comienza en el profesor individualmente considerado y en los equipos docentes, quienes a partir de una actitud inconformista comienzan a cuestionarse por las dificultades o problemas que perciben en los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos, o en las demandas de los propios estudiantes, de los egresados, de la sociedad misma ante expectativas no cumplidas” (Alcalá, 2007:6-7).

Al implementar una metodología de aprendizaje significativo se buscará incorporar prácticas grupales, la comunicación como un bien colectivo y el pensamiento crítico como emergente de esas reflexiones. La interacción entre pares potencia los procesos de aprendizaje. También llevar las experiencias fuera del espacio protegido del aula, buscando otras apropiaciones de contenidos al interior de ella.

Desarrollar competencias más allá de lo disciplinar, es algo que la innovación pretende potenciar y permite, siendo que el foco está centrado en el estudiante. Se tratará entonces de fomentar la responsabilidad en su propio aprendizaje, ayudándolo en el dominio progresivo de la autonomía.

Los docentes en su conjunto se ven motivados a intentar y lograr modificaciones en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, junto con los estudiantes. La capacitación y posterior implementación de mejoras y cambios se incorporan a través de la difusión de las experiencias novedosas. En sintonía con esto, retomando una idea de Bolívar Botía:

“En la medida que el proceso innovador implica investigación sobre los problemas prácticos, y que esta investigación pueda integrar el conocimiento teórico disponible para comprender la realidad y evaluar los recursos y materiales de punta, se podrá elaborar el conocimiento pedagógico que constituye el saber sustantivo del profesional docente” (Alcalá, 2007:11-12).

PARTE III: La propuesta de intervención del TIF

Dadas estas caracterizaciones de los nuevos sujetos del aprendizaje, involucrados en las prácticas de taller desde la especificidad de las disciplinas proyectuales, cobra sentido plantear la incorporación de experiencias de aprendizaje en ámbitos de virtualidad.

Por ello, complementar con encuentros en plataformas virtuales al curso introductorio mediante el empleo de TIC y bajo la modalidad de aula extendida, permitiría otros tiempos y modos de apropiación de la teoría. Puede resultar un aporte valioso para su renovación y potencial mejora; apropiándose de un hábito natural para el nuevo sujeto de la enseñanza, que entiende a la tecnología únicamente a partir de lo que la sociedad de consumo marca, mostrándole que puede y debe transformarse en una herramienta de conocimiento.

El uso del espacio virtual por parte de los estudiantes resultaría complementario del ámbito presencial y supone el desafío de conjugar en una propuesta de enseñanza aprendizaje que combine elementos de los dos entornos: el aula extendida puede llevarse a cabo en cualquier entorno que permita tanto publicar materiales como el intercambio de opiniones y la circulación de contenidos en múltiples sentidos.

En las aulas extendidas el docente no es un transmisor del conocimiento sino que es quien presta las condiciones para la circulación de la información: el estrecho circuito docente-estudiante-docente se rompe para habilitar una red en la que se constituyen nuevos canales públicos de conocimiento (Sagol, 2012).

Recursos

Se cuenta para llevar adelante esta intervención, el antecedente del curso introductorio semi-presencial que se dicta en la Facultad de Arquitectura como experiencia pedagógica afín, y su plantel docente que podría apuntalar al grupo de docentes que se encargue de llevar adelante esta propuesta.

La Facultad cuenta con aulas con conectividad para generar la capacitación a los docentes. Para su formación se prevé la enseñanza del asistente online

propuesto (muy simple por su uso intuitivo), que podría estar a cargo de quien presenta esta propuesta. Es de uso gratuito y está disponible en Internet. En general, los docentes y los estudiantes cuentan con computadoras o incluso pueden acceder desde sus teléfonos celulares. En la institución hay docentes especializados en la cuestión didáctica que podrían estar al frente de los encuentros entre los Talleres. A su vez, hay conectividad propia de la Universidad Nacional de La Plata.

La producción emergente (contenidos y experiencias pedagógicas) podría difundirse a través de la plataforma de la FAU, quedando a su vez a disposición de quien la requiera.

Descripción del entorno elegido: Padlet

Si bien la FAU utiliza el entorno de enseñanza y aprendizaje virtual de la UNLP, para esta experiencia aplicada al curso introductorio presencial elegimos Padlet, una red social virtual, porque permite el contacto con grupos de estudiantes desde una interfaz y lógica de funcionamiento más próxima y amena a los jóvenes. A su vez, habilita participar de aún sin contar con usuario y contraseña. Finalmente, propone una interacción similar a redes sociales de uso generalizado (Facebook, Instagram, Twitter) al habilitar íconos de calificación, puntuaciones y comentarios para los distintos posteos.

Padlet⁹, el cual se asemeja a un tapiz en el que insertan diversidad de documentos en formatos de imagen, videos, enlaces, presentaciones, audios, textos, etc. Se trata de una pizarra virtual que está siempre en conexión, por lo que no es necesario descargar programas ni apps para que funcione. Al estar online, se puede trabajar solo o de manera colaborativa. Entre otras características y ventajas, tiene una versión gratuita (cada persona puede habilitar hasta 15 murales), se puede utilizar desde computadoras de escritorio como dispositivos móviles (celulares, tablets, etc.), tiene versión en español y permite crear redes (networks) para seguir personas.

⁹ <https://www.padlet.com>

Se valora de la plataforma la posibilidad de construcción colectiva que ofrece, el formato atractivo de la misma, la facilidad de uso y la posibilidad de vincularlo con las redes sociales más utilizadas por los estudiantes: Pinterest, Facebook y Twitter.

Sobre la misma, es posible postear recursos de manera anónima o estando logueados (sólo en este último caso es posible editar o eliminar el aporte), puede tener uno o varios administradores (Ayudante diplomado + estudiante ayudante) ya que se puede agregar colaboradores; se puede precisar que un moderador apruebe antes de incluir un aporte, es posible definir quiénes acceden (si se trata de una pizarra pública o privada; si estará visible para cualquiera en la red, sólo quienes tengan el enlace, los que dispongan de una contraseña) y con qué tipo de permisos (sólo leer, escribir o moderar) y se puede rehacer (para cambiar solo algunas cosas si uno necesita replicar la idea con otros grupos o en otro momento).

CERRAR
Compartir
GUARDADO

Haz este padlet como público o privado, como quieras. Añade colaboradores y dales poderes especiales. Puedes cambiar la configuración en cualquier momento.

Privacidad
CUÁLES SON ESTAS OPCIONES?

Privado

Contraseña protegida

Secreto

Público

Cualquier persona que tenga el enlace o el código QR puede acceder al padlet. No será visible en la búsqueda de Google o en las zonas comunes de Padlet.

Aquellos con acceso Puede escribir

Añadir colaboradores

Ingresa el correo electrónico o nombre de usu.

Avanzado

Remake

Permite a cualquier persona usar una copia de este padlet como una plantilla para su propio trabajo.

☒

Moderación

Se necesita aprobación del administrador o moderador antes de subir la publicación.

☐

Para el docente administrador su armado es muy simple: elige una serie de fondos, temas, tipografía, un ícono (también puede subir los propios), un nombre para la pizarra, una descripción, un formato de entre una serie de preestablecidos (muro, canvas, secuencia, rejilla, estantería o blackchannel); luego define la privacidad, si habilita o no comentarios, en qué orden desea que aparezcan los aportes, etc.

Empieza con un espacio en blanco...

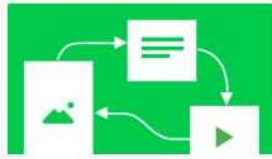


Muro

[VISTA PREVIA](#)

Paquete de contenido con diseño de ladrillo.

SELECCIONAR

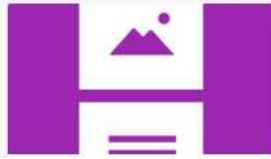


Canvas

[VISTA PREVIA](#)

Distribuye, agrupa y conecta el contenido como quieras.

SELECCIONAR



Secuencia

[VISTA PREVIA](#)

Optimiza el contenido en una secuencia fácil de leer, de arriba a abajo.

SELECCIONAR

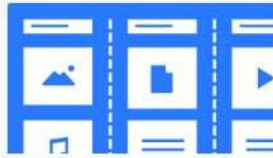


Rejilla

[VISTA PREVIA](#)

Organiza el contenido en filas de cuadros.

SELECCIONAR



Estantería

[VISTA PREVIA](#)

Apila el contenido en series de columnas.

SELECCIONAR



Backchannel

[VISTA PREVIA](#)

Communicate in a chat like environment.

SELECCIONAR

CERRAR

Modificar

GUARDADO

CERRAR

Modificar

GUARDADO

Título

Mi muro sin miedo

Descripción

Hecho con una chispa de genialidad

Papel tapiz

Grizzly

Paparazzi

Skyline

Taupe

Tema

Cambia el color y la fuente de tu padlet.

Color de la publicación

Doctor Light

Dark Knight

Estilo de fuente

Alps

Thames

Niagara

Fuji

Icono

Simboliza de qué trata este padlet.

Publicando

Atribución

Mostrar el nombre del autor encima de cada publicación.

Nueva posición de la publicación

Elige dónde aparecerán las nuevas publicaciones.

PRIMERO

ÚLTIMO

Profanity filter

Replace bad words with nice emojis.

Colaboración

Comentarios

Permitir a los espectadores comentar en publicaciones.

Reservados

Su utilización es muy simple: cualquier que quiera incluir algo basta con hacer click en cualquier parte para que se abra una ventana en la que se escriben o copian los contenidos (un título, una descripción y un enlace), luego es posible moverlos de un lugar a otro. También es posible habilitar las “reacciones” (“me gusta”, votar a favor o en contra de las publicaciones, dar estrellas o puntuar los aportes) y los comentarios (esto, para que haya mayor interacción entre quienes participan, de una manera simple e intuitiva, similar a la de las redes sociales).

48

Una vez construido, o mientras se están realizando los aportes, haciendo clic sobre un elemento se abre: si es una imagen, se amplía y muestra la descripción, si se trata de una página web es posible navegar y si es un video lo reproduce. Cuando están subidos varios elementos, es posible hacer una presentación visualizando de uno en uno como si fuese un PowerPoint.

Como es en parte una red social, permite que compartir en otras redes sociales (Facebook, Twitter, Google+, Pinterest, Tumblr, LinkedIn) o incrustar en cualquier entorno virtual (aula virtual, blog). Además se puede exportar a formato PDF, Excel o CSV, incluso puede obtenerse su código QR.



Plan de trabajo (fases)

FASE I: capacitación con los docentes (3 horas, a cargo del autor de la propuesta). Aunque la participación en las tutorías será asimétrica se presume en igualdad de condiciones tanto para Docentes diplomados como para los estudiantes ayudantes.

- Reflexión sobre los objetivos de la propuesta: mayor articulación entre Ciclo introductorio y la carrera; mayor contención de los ingresantes (dimensión académica y vincular: Programa de retención y trayectoria UNLP).
- Discusión y sensibilización sobre los nuevos sujetos del aprendizaje y el desgranamiento en el ingreso
- Capacitación en el uso del entorno propuesto
- Invitación a realizar algunos aportes para compartir con los estudiantes

Actividades:

- Charla de presentación de los objetivos de la propuesta
- Discusión en torno a los nuevos sujetos de aprendizaje
- Exploración de la aplicación Padlet

Recursos:

- ✓ Fragmento de este TIF en donde se referencian los nuevos sujetos de aprendizaje
- ✓ Estadísticas de inscripción, ingreso y desgranamiento de la FAU.
- ✓ Charla TEDx Valencia de Juan García: “Educación y nativos digitales” (14 minutos). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4XFpguuH40Q>
- ✓ Tutorial sobre Padlet del Plan S@rmiento- CABA. En línea: <https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/descargar/9581fb-tutorial-padlet.pdf>

FASE II: diseño e implementación

- Desarrollo de Tutorías

Se articulará la práctica de taller del curso introductorio con un aula extendida tutorada para las actividades del campo teórico, promoviendo la reflexión de lecturas

de textos y de las clases teóricas (sesiones temáticas) de Profesores y la difusión de producciones y opiniones de los ingresantes.

La tutoría virtual será desarrollada por el mismo equipo docente a cargo de la práctica de taller (presencial): el Docente diplomado con la indispensable colaboración del/la ayudante-estudiante. Dada esta condición, la articulación entre ambos campos se presume más cercana permitiendo contar bagaje previo para su aplicación en las prácticas proyectuales. Mientras que la actividad tutorada habrá de contar con mayor participación del ayudante-estudiante, la práctica del taller recaerá fundamentalmente en el docente. El mismo equipo docente modera el intercambio (virtualidad) y a su vez conduce el trabajo en el taller. Así, el encuentro uno a uno entre docente y estudiante se verá enriquecido por la experiencia virtual.

Diseño de unidades didácticas

El diseño general de la propuesta respeta el cronograma semanal, y la estructura de los módulos (Ejes temáticos) según lo viene llevando adelante el curso introductorio presencial. Dado esto se podrá habilitar una pizarra distinta para cada unidad. Cada una en particular determinará los tiempos y las formas de desarrollo de las actividades. La alternancia y vinculación entre las tutorías virtuales y las prácticas presenciales (taller) definirán el espacio de la plataforma.

La secuencia didáctica se repetirá de lunes a viernes de idéntico modo respecto a la distribución de los tiempos entre el encuentro presencial del taller, y las actividades en la plataforma elegida. Salvo la experiencia del primer día¹⁰ el inicio de la clase será en el taller. El docente a cargo introducirá la clase (devolución grupal) retomando los conceptos emergentes de la experiencia virtual. Seguidamente la clase de taller se extenderá en sucesivas correcciones (individuales en muchas ocasiones y grupales) hasta el momento de la sesión teórica. Este espacio, en las condiciones de enseñanza y aprendizaje ya descriptas, será una constante de trabajo durante toda la semana.

¹⁰ La jornada de presentación contará con las palabras de las autoridades de la FAU. Se dará a conocimiento del plantel docente y la ubicación en las aulas designadas. Las comisiones estarán publicadas con anterioridad al inicio en el sitio Web de la Facultad. Cada día lunes (inicio) el docente presenta una nueva pizarra coincidente con cada eje temático. Se pondrá a disposición para su acceso un código QR y la dirección URL abreviada

Seguidamente, la sesión a cargo de los Profesores tratará de desarrollar los ejes temáticos planteados por el curso introductorio. Algunos equipos tendrán a cargo la elaboración de propuestas de actividades (trabajos prácticos y/o esquicios) en correspondencia con la clase dictada.

De esta manera, la jornada presencial, se extenderá a lo largo de tres horas en la práctica de taller, más una hora destinada a la charla de los profesores.

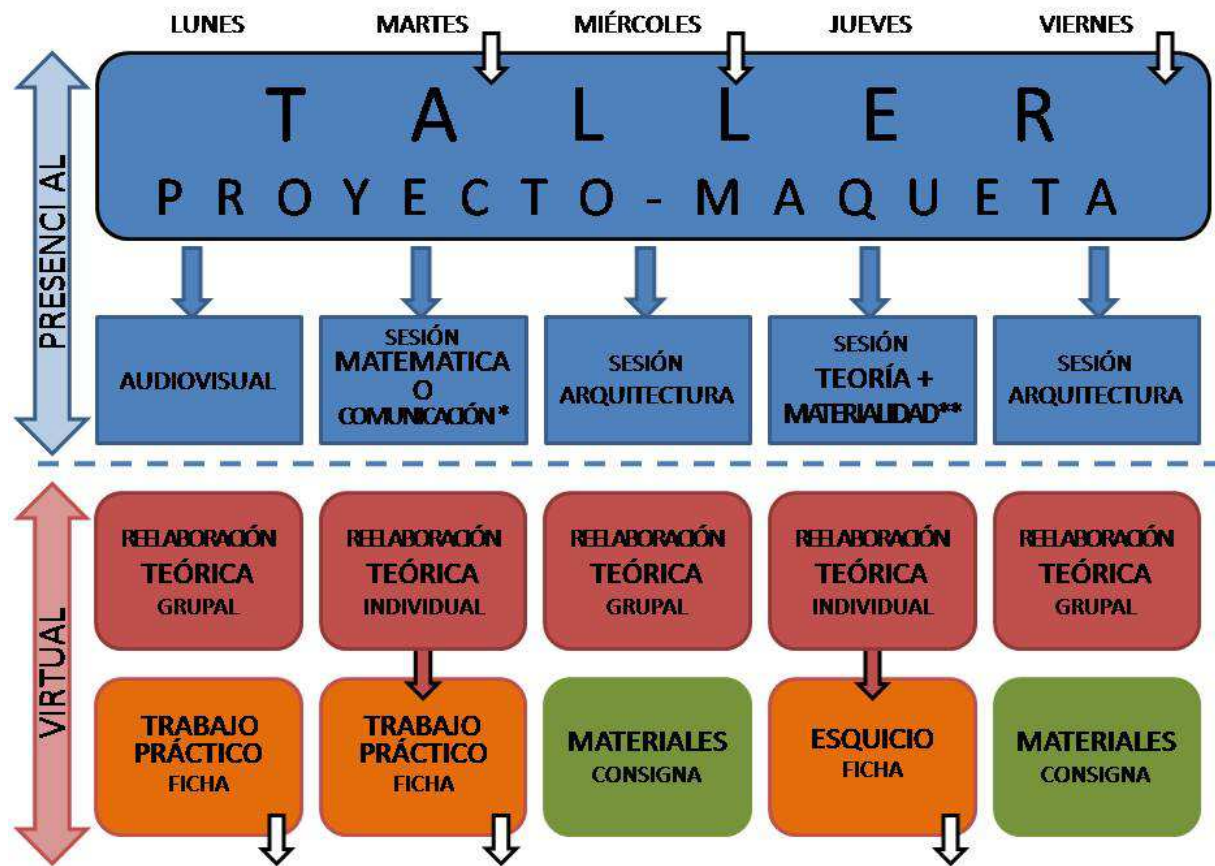
La tutoría virtual se desarrollará a contra turno de la clase presencial. Estará compuesta del siguiente modo:

El punto de partida será sesión teórica: aún cuando el estudiante tiene la posibilidad de presenciar esta clase, se la pondrá a disposición como enlace de YouTube en la plataforma. Se planteará como trabajo la reelaboración de esta clase a partir de la formulación de preguntas disparadoras para la reflexión grupal.

El estudiante deberá hacer su aporte al Padlet de la comisión durante un período no mayor a 4 horas, cumpliendo con lo especificado en la consigna. El inicio y final del período de aportes será determinado por el docente. En coincidencia con el cierre de la consigna de Padlet, se dispondrán en común las consignas del trabajo práctico a desarrollar en el taller presencial. El mismo equipo de profesores que dicta la sesión teórica podrá formular las pautas para su desarrollo.

De este modo, y con el fin de que la experiencia virtual enriquezca las prácticas se planteará en el calendario semanal la alternancia que admita que estos intercambios se lleven cabo como anticipo del encuentro presencial.

Su implementación semanal se desarrollará de la siguiente manera:



Los días lunes la sesión teórica estará cedida a la proyección de producciones audiovisuales. Abrir la semana con esta estrategia, estimula las expectativas de los estudiantes y permite acercar desde otras expresiones de arte, distintas miradas de la disciplina arquitectónica. Desde cada grupo se formularán, a partir de los aportes de los ingresantes, las reflexiones acerca de la película de la fecha.

Los días martes, las sesiones del Área de Comunicación desarrollarán su clase alrededor del tema a introducir en el Trabajo práctico del día miércoles¹¹. Del mismo modo el Área de Matemáticas hará de su clase el plafón para el desarrollo de otras actividades complementarias.

Las sesiones de los días miércoles y viernes serán llevadas adelante por profesores de Arquitectura. Posteriormente a la reelaboración grupal de la charla teórica, el grupo podrá acceder desde la plataforma a los materiales didácticos que

¹¹ "El espacio Intuitivo" y "Pensamiento gráfico" prácticas incluidas en: Facultad de Arquitectura y Urbanismo-UNLP (2017): Curso Introductorio 2017, Secretaría Académica FAU-UNLP, Área Editorial

el curso introductorio dispone. A partir de ellos se plantearán las consignas simples que permitan hacer de las visualizaciones y lecturas, experiencias de conocimiento significativo.

Las sesiones de los talleres Teoría de la Arquitectura e Introducción a la Materialidad se llevarán adelante los días jueves, de modo de plantear las reflexiones acerca de los contenidos formulados y definir la consigna del esquicio a desarrollar el día viernes. Para eso, se dispone de los materiales Esquicio 1: “Referencias activas” y Esquicio 2: “¿Qué es la casa?”, editados por la Secretaría Académica FAU para el curso introductorio 2017.

Algunas actividades prácticas serán necesariamente presenciales, permitiendo experiencias colectivas con asistencia docente. Otras serán definidas a partir de una consigna de desarrollo individual en torno a materiales disponibles de manera virtual, como el caso del video preparado para el curso de Ingreso sobre “Análisis De Los Fenómenos Espaciales” de Luis Oddone (Oddone, 2017).

- Ámbito de intercambio

El Padlet está pensado para generar una situación de interacción entre los participantes, alrededor de distintas problemáticas, desde diferentes posicionamientos. Serán llevadas a este ámbito las reflexiones que se puedan dar en torno a las clases teóricas de Profesores, las lecturas correspondientes a cada módulo y otros contenidos multimediales para que, a partir de una serie de preguntas formuladas por los tutores, permitan profundizar los niveles de conceptualización en base al campo teórico (temático) propuesto. Por ejemplo, proponiendo una pizarra en la que cada estudiante deba recuperar una idea o frase de la clase presencial y comentar la elegida por algún compañero.

- Acceso a sitios webs y materiales

Se caracterizará por la posibilidad de establecer desde el tapiz, de manera directa, los enlaces hacia sitios de diversos formatos. De este modo, contendría en sus vinculaciones los contenidos de cada Módulo y el acceso a espacios de aportes colaborativos (producciones compartidas). Las actividades, las pautas de trabajo y

la organización de los tiempos de la tutoría son determinadas por cada docente. El hecho de contar con una plataforma gratuita que aplica como red social, admite notificaciones en tiempo real en términos del aprendizaje ubicuo que se plantea.

- Producción

Elección de los materiales virtuales a compartir y subida de los mismos al entorno. Se estima que los contenidos audiovisuales correspondientes a las clases de los profesores podrían estar disponibles de modo casi inmediato para ser subidos a la plataforma.

FASE III: seguimiento y evaluación

- Participación de docentes en el encuentro de capacitación. Ponderar los logros en términos de la innovación propuesta.
- Compromiso de los docentes del curso introductorio en la producción del entorno virtual: alcances de la estrategia metodológica.
- Utilización efectiva por parte de los ingresantes. Evaluar la articulación teoría-práctica en el ámbito del taller.
- Análisis de las variaciones (datos estadísticos disponibles) en términos de retención e inclusión en la matrícula.

- Actividades

- Reflexión sobre la cantidad de visitas y aportes en las distintas pizarras, así como de la pertinencia de los mismos
- Identificar si se recuperaron esos contenidos de los tapices en las clases presenciales y de qué manera.
- Relevamiento de las producciones resultantes en el taller presencial y de las percepciones del equipo docente
- Evaluación de la propuesta de innovación

Cronograma de la intervención

Fase	Destinatarios	Actividades	Recursos	Tiempo/ Responsable
I- Capacitación con los docentes	Docentes diplomados Ayudantes-estudiantes	Charla de presentación de los objetivos de la propuesta Discusión en torno a los nuevos sujetos de aprendizaje Exploración de la aplicación Padlet	Estadísticas de inscripción, ingreso y desgranamiento de la FAU-UNLP Fragmento de este TIF en donde se referencian los nuevos sujetos de aprendizaje, charla TEDxValencia de Juan García. "Educación y nativos digitales" (14min.) Tutorial de Padlet	3 horas A cargo del responsable de la propuesta
II- Diseño e implementación	Estudiantes del curso de ingreso	Diseño de unidades didácticas según la propuesta del taller presencial del curso introductorio Creación de una pizarra Padlet para cada unidad	Conexión a Internet y cañón para compartir en los encuentros presenciales la producción colectiva resultante	Se desarrolla durante el curso introductorio Equipo a cargo de la práctica de taller (presencial), pero con mayor incidencia de los ayudantes-estudiantes
III- Seguimiento y evaluación	Equipo a cargo del curso introductorio y unidad académica	Reflexión sobre la cantidad de visitas y aportes en las distintas pizarras, así como de la pertinencia de los mismos Identificar si se recuperaron esos contenidos en las clases presenciales Relevamiento de las producciones resultantes en el taller presencial y de las percepciones del equipo docente		4 horas A cargo del responsable de la propuesta y del equipo a cargo del taller en el curso introductorio

PARTE IV: Conclusiones

Este trabajo cierra un recorrido: la Especialización en Docencia Universitaria. Esta experiencia permitió reflexionar sobre muchos aspectos de la práctica docente que vengo desarrollando desde hace dos décadas en esta Universidad. Se ha podido explorar cómo son los nuevos sujetos de aprendizaje que ingresan a las aulas, recorriendo nociones como nativos digitales y el mundo digital, poniéndolas en cuestión y ampliando la mirada hacia prácticas que son propias de la Universidad, incluso anteriores al advenimiento de la era digital.

En ese sentido, se reflexionó sobre cuestiones referidas a los modos en los que la Universidad establece relaciones y vínculos, la manera en que opera como institución, sus objetivos en el marco de un proyecto de ciudadano y, en consecuencia, de futuro. La Universidad y la educación como instrumento de empoderamiento en el marco ampliado de proyectos políticos, que exceden la propia y mera tarea docente. Sin embargo, uno forma sujetos con ciertas finalidades de inserción en el contexto de ciudadanía y de país o lo que se desee de ellos.

En cuanto a lo específico de la disciplina Arquitectura, se reflexionó acerca de que implica la articulación teoría-práctica, aproximándose a un marco conceptual -el propuesto por Schön- no observado con anterioridad en las experiencias de cátedra, y que representa un aporte para repensar las prácticas docentes. Desde este punto resultó central reforzar esa dimensión en esta propuesta para el ingreso a Arquitectura con vistas de ir acercando al estudiante a este universo particular, enmarcado en las denominadas disciplinas proyectuales.

La tarea de pensar un proyecto de intervención que incluya diagnóstico, marco teórico, la elaboración de cronogramas y el diseño de un dispositivo didáctico, constituye en sí misma un aporte a la experiencia concreta, más allá de su implementación o no. Esta propuesta se justifica en la posibilidad que la propia Universidad garantiza como ámbito de experimentación pedagógica y de puesta en juego de nuevos saberes y nuevas experiencias, por lo que la elaboración de este trabajo supone que sea puesto en consideración para su aplicación.

De llevarse adelante, sería de interés detectar si estos nuevos sujetos de aprendizaje se vinculan de modos diversos a como lo puede hacerse través de los campus virtuales institucionales, abriendo nuevas discusiones sobre la

mediatización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la complementariedad entre lo presencial y lo virtual, entre otros.

Una de las cuestiones a considerar de implementarse, podría ser cuánto se logra mejorar la relación teoría-práctica -uno de los ejes específicos de este TIF, vinculada a la disciplina arquitectónica. También se podría preguntar acerca de cuán amigable resulta (o no) el espacio de Moodle (como propuesta existente para el curso) o, y si se ve o no enriquecida esta experiencia con estos otros asistentes tecnológicos, quizás de usos más frecuente por parte de ellos.

Podemos cuestionar hacia futuro la articulación entre los espacios curriculares que conforman el curso de Ingreso y el Ciclo Inicial, buscando una mayor integración y vinculación, como áreas complementarias del taller de Arquitectura. Finalmente valdrá la pena la ocasión para reflexionar en torno al devenir profesional-docente de quienes llevamos adelante la tarea de enseñar y aprender en la universidad pública, lo cual necesariamente nos lleva a pensar sobre nuestro propio desarrollo profesional como docentes.

Trabajos futuros

En estos aportes y reflexiones hay un enriquecimiento de la propia tarea docente. Dado que toda investigación pedagógica supone reflexionar sobre la propia práctica, ésta resulta entonces un insumo para seguir mejorando como profesionales docentes.

Quizá divulgar algunos de estos avances en eventos organizados por la propia Universidad como las Jornadas de Formación y Práctica Docente que coordina la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. También invitar a los compañeros docentes a aproximarse a estas otras estrategias que implementa la UNLP en pos de reconocer a estos nuevos sujetos del aprendizaje como por ejemplo el Ciclo de Complementación Curricular en Tecnología, para que todos manejen estas técnicas pero también estas estrategias que revisten otros modos de pensar a los nuevos sujetos de aprendizaje y a la pedagogía atravesada por lo tecnológico.

Bibliografía

Adell Segura, Jordi y Castañeda, Linda (2010). "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". *Roig Vila & Fiorucci M.* Disponible en: <http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/>. Fecha de consulta: febrero de 2016.

Ávila, Patricia y Bosco Martha (2008). "Ambientes Virtuales de Aprendizaje: Una nueva experiencia Virtual". Trabajo presentado en el XX Consejo Internacional para la Educación Abierta y a Distancia en Dusseldorf, Alemania. Publicado en: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf. Fecha de consulta: julio de 2010.

Alcalá, María Teresa (2007). "El papel de las innovaciones pedagógicas en el desarrollo profesional docente". *Conferencia UNNE*. En <http://goo.gl/tlcGND>. Fecha de consulta: enero de 2014.

Barberá, Elena y Badia, Antoni (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Machado Libros, Madrid.

Barberá, Elena y Badia, Antoni (2005). "El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior". En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 2, n.02. UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>. Fecha de consulta: febrero de 2018

Burbules, Nicholas (2009). "El impacto de las TIC en las instituciones educativas. Modelos y escenarios". Conferencia dada en el Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=4FHFZOW3hCQ>. Fecha de consulta: noviembre 2017.

Barco, Susana (1992). "Rescate de un olvido: los programas como construcción", *Taller Institucional sobre Educación Superior y sus perspectivas*. La Habana, Universidad Nacional de La Habana, págs. 2-18. CUBA.

Barco, Susana (s/f): "Acerca de los programas de las asignaturas". *Mimeo*.

Caamaño, Carmen y otros (2010). "La enseñanza y el aprendizaje: una Relación ontológica", *Jornadas de Investigación y Extensión*. UDELAR – FHCE – UNOD.

Dirección de Educación a Distancia- UNLP (2009) "¿Cómo Empezar una Propuesta mediada por TIC?"

Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNLP (2017): *Curso Introductorio 2017*, Secretaría Académica FAU-UNLP, Área Editorial.

Facultad de Arquitectura y Urbanismo (2017). ESQUICIO 1: "Referencias activas" *Curso Introductorio 2017*, Secretaría Académica FAU-UNLP, Área Editorial.

Facultad de Arquitectura y Urbanismo (2017). ESQUICIO 2: “¿Qué es la casa?” *Curso Introductorio 2017*, Secretaría Académica FAU-UNLP, Área Editorial.

Fisch, Sara; Pagani, Gustavo y Etulain, Juan (2018). “Pauta del TFC Taller Vertical de Arquitectura”, FAU, UNLP, En línea: <http://tallerfpetfc.blogspot.com.ar/> Fecha de consulta: 02/02/2018.

Freire, Paulo (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Argentina. (Manuscrito en portugués de 1968).

García, Juan (2013) “Educación y nativos digitales”. Charla TEDx Valencia (14 minutos). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4XFpguuH40Q>

García, Tomás; Morzilli, Rodolfo y Pagani, Gustavo (1999). Taller Vertical de Comunicación I-II-III: Propuesta Pedagógica de Investigación y Extensión, Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNLP-

Gentile, Eduardo (curador) (2013). *Testimonios: A 50 años de la creación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata*. Documentos 47 al fondo, N° 5. Secretaría Académica FAU-UNLP, Área Editorial.

Giarracca, Norma (2011). “Ciencia y sociedad en debate”. Sección Universidad. *Página/12*. Publicado el 4/07/11.

Giménez, Gustavo (2011). “Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad”. Ortega, Facundo (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*, Ferreyra Ediciones. Córdoba.

Gramsci, Antonio (2001) “La formación de los intelectuales” en *Antología*. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán). Siglo XXI Editores, Argentina.

Hobsbawn, Eric (1998). “Vista panorámica del Siglo XX” en *Historia del Siglo XX*. Grijalbo Mondadori. Buenos Aires.

Ickowicz, Marcela (2011). “Universidad y formación. Las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente universitario”. *Anuario del IICE*, UBA.

Imen, Pablo: “Recuperar la dignidad”. Sección Economía. *Página/12*. Publicado el 8/06/2009.

Ingrassia, Clara y Giménez, Adriana (2009). “Aulas extendidas o ampliadas: ¿cómo y para qué usarlas?”. En línea: <http://campus.unla.edu.ar/aulas-extendidas-o-ampliadas-como-y-para-que-usarlas/> Fecha de consulta: enero de 2018.

Litwin, Edith (compiladora) (2000). *La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lorca, Javier (2014). “El control de los cuerpos y los saberes”. Entrevista a Walter Mignolo. Sección Universidad. *Página/12*. Publicado el 8/07/14.

Martin, María Victoria (2002) "Revolución científico- técnica, neoliberalismo y universidad: algunos ejes de reflexión", ponencia en el *Tercer Encuentro "La Universidad como objeto de investigación"*, FaHCE, UNLP.

Martin, María Victoria (2009). "Identidades juveniles móviles: la sociedad de la comunicación personal". *Educación, lenguaje y sociedad*, 6(6). Universidad Nacional de La Pampa.

Martin, María Victoria y Vestfrid, Pamela (2016). "Tensiones en torno al concepto de "nativos digitales" en el caso de estudiantes universitarios", En Giordano, Carlos y Morandi, Glenda (comp. 2017) *Memorias de las 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*, UNLP. En línea: <http://hdl.handle.net/10915/60899pdf> Págs. 1347- 1356. Fecha de consulta: enero de 2018.

Martin, Mercedes (2015). "Mediación didáctica y entornos virtuales: la construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en educación superior". Tesis de la Maestría Procesos Educativos Mediados por Tecnologías de la Universidad Nacional de Córdoba. En línea: <http://hdl.handle.net/10915/53820>. Fecha de consulta: febrero de 2018.

Martínez, María Teresa; y Briones, Stella Maris (2007). "Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales" *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 29, pp. 81-86. Universidad de Sevilla Sevilla, España. Fecha de consulta: noviembre de 2011.

Morandi, Glenda (1997). "La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas". *2° Jornadas de Actualización en Odontología*, rorganizado por la Facultad de Odontología de la U.N.L.P.

Ministerio de Educación de la Nación (2016). Sistema Abierto de Consulta del Operativo Aprender 2016. En línea: <http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/>. Fecha de consulta: 10/01/2018

Oddone, Héctor Luis (2017). "Análisis De Los Fenómenos Espaciales". Ingreso - FAU - UNLP. Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Bxe0ubPWuvY> Fecha de consulta: agosto de 2018.

Pecourt, Juan (2007). "El intelectual y el campo cultural: Una variación sobre Bourdieu". *Revista internacional de sociología (RIS)* Vol. LXV, N° 47, mayo-agosto, 23-43.

Pérez Lindo, Augusto Manuel (2007) "Principios y aplicaciones de la gestión del conocimiento en la Universidad", en Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (editor): *Aportes de las Ciencias Sociales y Humanas al análisis de la problemática universitaria*, Buenos Aires, Prometeo.

Pérez Lindo, Augusto Manuel (2010). "Gestión del conocimiento, universidad y desarrollo", en Ezcurra, D. y otros: *Educación Superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Buenos Aires, CEPES

Prensky, Marc (2001). "Nativos e inmigrantes tecnológicos", editorial SEK. Disponible en: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf). Consulta: octubre de 2013.

Rancière, Jacques (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Zorzal.

Sadaba, Ana Inés y OLAIZOLA, Eugenia (2017). "Enseñar en la distancia: Tutorías y estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías". Curso del *Ciclo de Complementación curricular de la Dirección de Educación a Distancia* de la UNLP.

Sagol, Cecilia (2012). "El aula aumentada", en Webinar 2012, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina. Recuperado de <http://goo.gl/sGvajg>. Fecha de consulta: julio de 2013.

Sangrá, Albert (2002). "Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo". *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (15), 024.

Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Barcelona.

UNLP (2017). *Anuario Estadístico 2017: Indicadores Comparados*. Disponible en <https://unlp.edu.ar/indicadores/anuario-estadistico-2017-indicadores-comparados-8302>. Fecha de consulta: noviembre 2017

Valverde Berrocoso, Jesús y Garrido Arroyo, María del Carmen (2005). *La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad*, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1), 153-167. Disponible en: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm. Fecha de consulta: 02/02/2018